A76

რ. ნათაძე .-

ცნების შემუშავების გენეზისათვის

ნაწილი მეორე

ზოგადი დასკვნები .-

I. ცნების შემუშავების ონტოგენეზისი 1-83

II. ცნების შემუშავების ძირითადი საკომპონენტო ონტოგენეზისის მთავარი ეტაპები 84-128

1. ცნებაში არსებითის შემეცნების ფუნქციის განვითარება 84-

2. კლასიფიკაციის განვითარების ძირითადი ეტაპები 92

3. ქვეცნებათა განზოგადების /შუალობითი ცნებების შემუშავების/ ძირითადი ეტაპები 106

4. ცნებათა "სისტემის" დაუფლება 120

5. ცნების შემუშავების ვერბალური გზის დაუფლება 123

III. ზოგად ფსიქოლოგიური დასკვნა 129-140

ცნების გაგებაში დომინირებს, მასში ნაგულისხმევი, კონკრეტი საგნის თვალსაჩინო ხატი და მისი დომინირება იმდენად აბსოლიუტურია, რომ როდესაც ახალ ობიექტთა ნაცნობ ცნებისადმი მიკუთვნების ოპერაციაში ამ თვალსაჩინო ხატს ეწინააღმდეგება საგნის სპეციფიური, არსებითი, მაგრამ არათვალსაჩინო ნიშნები /იხ. კუნძულების ამოცანა-შრომის II ნაწილი/, ბავშვი ამ წინააღმდეგობასაც არ განიცდის, ვერ ამჩნევს ვერავითარ კონფლიქტს და მიკუთვნების ამოცანას მხოლოდ თვალსაჩინო ხატის საფუძველზე წყვეტს.

აზროვნების კონკრეტობა ისე შორს მიდის, რომ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ცნებაში ნაგულისხმევ საგანთა კატეგორიის ნაცვლად, ბავშვი მასში ან მის ერთ ერთ კონკრეტ სახეს ან ერთ-ერთ კონკრეტ საგანს გულისხმობს: ცხოველის ნაცვლად ძროხას, ლორს, მგელს /იხ. II ნაწილი/ ან ხარს, ცხენს /იხ. მე-III ნაწილი/ ან ცდაში შემუშავებულ ტრანსპორტის სახეების ცნებაში, მთელი კატეგორიის ნაცვლად ცალკე საგნებს გულისხმობს-მაგალითად სატრანსპორტო საშუალებათა ცნებაში /"ფარზენდი"/ გემს გულისხმობს ან ორთქლმავალს, ცხოველის ძალით მოძრავ სამიმოსვლო საშუალებათა ცნებაში /"სენსეფი"/ ცხენს ან ურემს, ან "ლინეიკას" გულისხმობს და სხ.

ამის გარდა თვით სხვისი დახმარებით, ან შედარების აქტში, გამოყოფილ ნიშნებს შორის ბავშვი ვერ ანსხვავებს არა მარტო არსებითს და არა არსებითს, არამედ ხშირად სპეციფიურს არა სპეციფიურისაგან, იგი არ ეძებს არსებითს ან სპეციფიურს, იგი არ ცდილობს ასახოს ცნებაში სწორედ არსებითი ან სპეციფიური ნიშანი. ამ საფეხურზე ჯერ არ არის მიღწეული ცნების არც არსებითი და არც სპეციფიურ ნიშანთა იზოლაციის. თვით ის უმდაბლესი დონეც, რომელსაც ცნებათა შედარების კონტექსტში, ცნებათა სპეციფიურ ნიშნების დასახელება წარმოადგენს. თვით ცნებათა შედარების დროს გამოყოფილ ნიშნებს შორის, ბავშვები ჯერ ვერ ანსხვავებენ არსებითს და არა არსებით ნიშნებს, არც ეძებენ არსებით ნიშანს ბავშვების დიდი უმეტესობა, მოცემულ სპეციფიურ ნიშნებიდან ასახელებს უმთავრესად თვალსაჩინო ნიშნებს, მაშინაც როდესაც ეს ნიშნები არ არიან არსებითი.

მაშ ცნებაში არსებითის წვდომის თვალსაჩინოთ ბავშვი ჯერ, ასე ვთქვათ, ნოლეულ საფეხურზე დგას: როდესაც დასმული ამოცანა უშუალოდ მოითხოვს ცნების ნიშნების გამოყოფას, ამ ნიშნებს შორის დომინირობს თვალსაჩინო ბუნების ნიშნები, მაშინაც, როდესაც ეს ნიშნები არა არსებითი ბუნებისა არიან.

მეტიც უნდა ითქვას, ის თვალსაჩინო ნიშნები, რომელიც დომინირობს ცნების ნიშანთა გამოყოფის

დროს, არა მხოლოდ არა არსებითი არიან, არამედ არც არიან აუცილებლად სპეციფიური. "ცნებებით" ინტელექტუალური ოპერაციების დროს, ეს ცნებები ხშირად რეპრეზენტირებულია იმ არასპეციფიურ თვალსაჩინო ნიშნების სახით, რომელსაც თვით ბავშვი სხვა კითხვის დროს საწინააღმდეგე ცნებაშიც არ უარყოფს/არ უარყოფს რომ ცხოველსაც ახასიათებს ის თვისება, რომელიც მან წინა ამოცანაში, როგორც ადამიანის ცხოველისაგან განსხვავებული ნიშანი დაასახელა!/. ამ რიგად უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ამ საფეხურზე ცნებაში არა მარტო არსებითის, არამედ არც სპეციფიურის წვდომის ტენდენცია ხშირად არ არის დამახასიათებელი. ბავშვი არ ახდენს ნიშნებს შორის არჩევანს- დასახელებული ნიშნები მხოლოდ შემთხვევითი რეპრეზენტანტია იმ თვალსაჩინო ხატისა, რომლის სახით განიცდის ბავშვი მოცემულ ცნებას. ეს არ არის "ნიშანი" იმ აზრით, რა აზრითაც ცნების ნიშანზე ვლაპარაკობთ - ეს არ არის მყარი, განსაზღვრული აზრით უცვლელი ნიშანი ცნების მატარებელი, არამედ მხოლოდ მომენტური, შემთხვევითი გამომხატველი ცნებისაგან საკმაოდ სუბიექტიური შთაბეჭდილებისა, რომელიც გარკვეულ თვალსაჩინო ხატთან ერთად არის მოცემული. სხვადასხვა დროს ერთდა-იმავე ცნებების შედარებისას ბავშვები ხშირად სხვადასხვა ნიშნებს ასახელებენ. ასევე იქცევიან ბავშვები აგრეთვე კლასიფიკაციის ცდებშიც, საგანთა

დაჯგუფებისას სუბიექტური მსგავსების შთაბეჭდილების საფუძველზე, როდესაც მიმსგავსების დასაბუთებისას ისინი ასახელებენ სრულიად შემთხვევითს, საგნებისათვის არა სპეციფიურ ნიშნებს, ან და სულაც ვერავითარ ნიშნებს ვერ ასახელებენ.

ამრიგად იმ გამოკვლევისას შემთხვევაშიაც, როდესაც სპეციფიური პირობების გამო ბავშვი გამოჰყოფს ცნების ცალკეულ ნიშნებს, გამოყოფილ ნიშნებს შორის დომინირობს თვალსაჩინო ნიშნები ცნების შემთხვევითი მომენტანური რეპრეზენტანტი, რომლის არსებითობას ან და სპეციფიურობას ცნებისათვის ბავშვი არ დაეძებს, ბავშვი არ დაეძებს არის თუ არა დასახელებული ნიშანი მხოლოდ მოცემული ცნების თვისება, თუ ის ამ ცნებასთან შესადარებელი ან მოცემულ თვალსაზრისით მისი ანტიპოდის, თვისებასაც შეადგენს.

4. იმ შემთხვევაშიაც, როდესაც ბავშვს აქვთ ცნების დეფინიციას, ეხსნიან ცნებას მისი არსებითი ნიშნების ახსნის გზით, თუმცა ბავშვების უმეტესობა ცნებას გებულობს და მის დეფინიციასაც იძლევა / მიბაძვით / არსებითი ნიშნით მითითებით, მაგრამ მაღალ ინტელექტუალური ოპერაციების კონტექსტში, ბავშვების უმეტესობა ცნების შინაარსში მის "იდეურ იზიექტს", მის არსებით ნიშნებს კი არა. ისევ კონკრეტ საგნებს გულისხმობს, იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ბავშვებს ახალი ცნება მთელ რიგ ახალ საგნებზე სწორად გადააქვთ, ისინი აღწევენ ამას არა არსებითი ნიშნის თვალსაზ

ბავშვის ცნობიერებაში განპირობებულია ერთის მხრივ, როგორც ვთქვით, ბავშვის სუბიექტივიზმით, რომლის გამო ბავშვი საგანში ობიექტური ნიშნების ძიების ნაცვლად ხშირად კმაყოფილდება საგნით გამოწვეული სუბიექტური შთაბეჭდილებით - და მეორეს მხრივ, ბავშვის ცნობიერების ერთგვარი " სივიწროვით ", რომლის გამო ცნების შინაარსი რეპრეზენტირებულია ბავშვის ცნობიერებაში ცალმხრივად ერთ ერთი მომენტით მხოლოდ; ხოლო რამდენადაც ამ საფეხურზე "ნიშნის ცნობიერების" მოუმწიფებლობასთან დაკავშირებით, ბავშვი არ ეძებს მოცემული მომენტის არსებითობას საგნისათვის, გასაგებია, რომ ხშირად ცნება შენდება სრულიად შემთხვევითი, აბსოლიუტურად არა არსებითი მომენტის ერთი რაიმე ნიშნის საფუძველზე, რის გამოც მისი შინაარსი სრულიად არა სწორ, დამახინჯებულ სახეს ღებულობს. სწორედ ამ გზით-ერთ ერთი უმნიშვნელო ნიშნის საფუძველზე " ცნების "აგების გამო, რომელიმე ჩვენი 7 წლის ც.პ. " დარვასის " ცნებას / მავნე მოვლენებისაგან დასაცავი ნივთი/ გებულობს, როგორც საავადმყოფოს / " ბალნიცა " / ან როგორც პურს / ! / ან და იგულისხმობს მასში მხოლოდ მსხვილ საგნებს. ან და ახალი არსების აღწერის ერთ ერთი ნიშნის საფუძველზე /იხ. კუნძულების ცდები -შრომის მე-11 ნაწილი/ სთვლის მას ხან თუთუყუშად, ხან ლომად, და ხან კუდლად ან მგელად, თუმცა აღწერის ყველა ძირითადი მომენტები სრულიად ეწინააღმდეგება ამას.

ნ/ ცნობიერების ის" სივიწროე ", რომელიც ჩვენ ეხლა ვახსენეთ. ამ განხილულ საფეხურზე ბავშვის ერთერთი ძირითად თვისებათაგანს შეადგენს, თვისებას, რომელიც ამ საფეხურის ცნების ექვივალენტის მთელ რიგ თავისებურებებს განსაზღვრავს.

ცნობიერების თავისებური " სივიწროვის " გამო, ანდა ბავშვის ცნობიერების თავისებური ცალმხრივი ინტენციის გამო, ბავშვს არ ძალუძს ერთი შინაარსის, რამოდენიმე მომენტის ერთდროული გულისხმობა / შეადარე ჟ. პიაჟეს და სხვა კონტექსტში პროფ. დ. უზნაძის მიერ დადასტურებული მოვლენა: "ცნების" ნიშანთა - ან საგნის წარმოდგენის ცალკე მომენტების - არა ერთდროული გულისხმობა / ბავშვის ამ თავისებურების გამო ცნების განცდაში ვლინდება მოვლენა, რომელსაც ჩვენ " ნიშანთა მორიგეობის მოვლენა" უწოდეთ / იხ. შრომის მე-II ნაწილი /: იმ შემთხვევაში-აც, როდესაც ც.პ. სხვისი დახმარებით, წვდა და დაიხსომა ცნების რამოდენიმე ნიშანი, - დროის ყოველ მომენტში ცნების შინაარსში იგი ახდენს მხოლოდ ერთ ერთი ნიშნის ობიექტივაციას; სხვა მომენტში შეიძლება მოახდინოს სხვა ნიშნის ობიექტივაცია, მაგრამ ამ მეორე მომენტში ალარ ახდენს პირველი ნიშნის ობიექტივაციას, საჭიროა მუდამ სპეციალური სტიმულიაცია / " კიდევ? " და სხ./, რომ ბავშვმა ერთი ნიშნის გვერდით მეორეც დაასახელოს / სრული ანალოგია ...Piaget:... და პროფ. უზნაძის გამოკვლევებში დადასტურებულ ცნებათა ცალკე მომენტების ცალმხრივ დასახელებასთან. /

როგორც ჩანს, იგივე მოვლენა / ეს თავისე-

ამ საფეხურის ბავშვი დიდ უმწეობას იჩენს ცნებათა განზოგადებაში- .ცნებათა საფუძველზე ზოგადი ცნების შემუშავება მის ძალებს აღემატება.

მე-11 იარუსის ცნების / "ცნებათა ცნების"/ შემუშავებისას . ბავშვების უმეტესობა. , თუმცა გებულობს ზოგადი ცნების, მის სახეობათა /ქვეცნებათა/ მიმართ გამაერთიანებელი ფუნქციას . ე.ი.გებულობს, რომ ზოგადი ცნება მის ქვეცნებებს შეიცავს / ეს გაერთიანება უბრალო შეკრების, შეჯამების სახითაა წარმოდგენილი/. მაგრამ ძალიან მალე ბავშვები "კარგავენ " ამ მიღწევას და მის ნაცვლად ინარჩუნებენ ზოგად ცნების ცალმხრივ ვიწრო გაგებას/მისი ნაწილობრივი შინაარსის სახით / .ითქვის გამო ზოგადი ცნება ემთხვევა მისი ერთ-ერთი ქვეცნების გაგებას.ერთი სიტყვით ზოგადი ცნების მის ქვეცნებათა მიმართ გამაერთიანებელი ფუნქციის /შეკრების სახით / გაგების მიუხედავად ,ბავშვი ამ გაერთიანებას ანალიზებს ვერ ახერხებს .თუნდაც უბრალო შეკრების სახით.როგორც ჩანს ამ შემთხვევაშიც საქმე გვაქვს ,ჩვენ ცნებებში მრავალჯერ დადასტურებულ. 7 წლის ბავშვის უმწეობასთან რამდენიმე შინაარსის ინტეგრაციაში.მას არ ძალუძს საგანთა რამდენიმე კატეგორიის გაერთიანება ერთ კატეგორიად. თუნდაც უბრალო შეკრების-არითმეტიკული ჯამის/Undverbindung / სახით.ხოლო ამ კატეგორიათა სინთეზზე ხომ ლაპარაკიც ზედმეტია.

მე-III იარუსის ცნების შემუშავებაში / ე.ი. შუალობით ცნების მე-II იარუსის / საფუძველზე შემუშავებულ ცნებების ჩამოყალიბებაში, მოსამზადებელი კლასი კიდევ უფრო მეტ უმწეობას იჩენს. კიდევ უფრო დაბალ დონეზე დგას ს.პ.-ბის ნახევარს სულ ვერ წარმოუდგენიათ ამ ცნების მნიშვნელობა, დანარჩენები კი უმეტესად შემცდარად გულისხმობენ მასში ერთ-ერთ შემთხვევითს კონკრეტ საგანს ამ ცნების მოცულობიდან : ყველა სახის ტრანსპორტის საშუალებათა ცნების / " ფარზენდი" / ნაცვლად, ისინი გემს, ან ორთქლმავალს ან სხვა რაიმე საგანს გულისხმობენ.

ძირითადში იგივე თავისებურებები იჩენენ თავს კონტექსტიდან ზოგადი ცნების შემუშავებისას. ამ ზოგად ცნებას უმეტესობა ცალ-ცალკე საგნის სახით გებულობს, მცირე ნაწილი საგანთა ვიწრო კატეგორიის /ნაწილობრივ წიწაარსის სახით/ გებულობს/ და ნაწილი კი სულ ვერ გებულობს ამ ცნებას.

8. აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად ზემოდ აღწერილი უმწეობისა ცნებათა ობიექტივაციაში, პრაქტიკულად ამ ცნებებს, მოსამზადებელი კლასის ბავშვები, იმდენად მაინც ეუფლებიან, რომ ბავშვების ნახევარი უმეტესად სწორად იყენებს ამ ცნებებს კონებრივ ოპერაციათა კონტექსტში, თუმცა რეპრეზენტირებული ეს ცნებები ისევ კონკრეტ საგანთა სახით / და ჩვენი ს.პ-ბის კიდევ ერთი მეოთხედი ამ ცნებათა

საგნის თვალსაჩინო ხატი, ცალკე თვალსაჩინო ნიშნებზე აგებული, და არა ცალკე. არა თვალსაჩინო სპეციფიური ნიშნები, რომელიც მას ეწინააღმდეგებიან /იხ. კუნძულების ამოცანა/, სპეციფიური ნიშნის თვალსაზრისი ჯერ იმდენად სუსტად არის წარმოდგენილი და თვალსაჩინო ხატის როლი ცნების განცდაში იმდენად დომინირობს, რომ ცნებისათვის ახალი საგნის მიკუთვნების ოპერაციაში, თვალსაჩინო ხატის და რიგ სპეციფიურ არათვალსაჩინო ნიშანთა შორის კოლიზიის შემთხვევაში / კუნძულების ამოცანა / მიკუთვნებას წყვეტს თვალსაჩინო ხატი; ამ ეტაპზე თვალსაჩინო ხატი, რომელიც აიგება რამოდენიმე თვალსაჩინო /სპეციფიურ/ ნიშანზე. უფრო დამარწმუნებელია ბავშვისათვის, ვიდრე მიკუთვნების ამოცანის კოტექსტში, ვიდრე ის სპეციფიური არა თვალსაჩინო / არსებითი / ნიშნები, რომელსაც თითონ ბავშვი სხვა ცნებასთან შედარების დროს, როგორც ცნების თავისებურებას ასახელებს.

ამრიგად I კლასის საფეხურზე, წინა ეტაპთან შედარებით, შესამჩნევ წინსვლას აქვს ადგილი "სპეციფიურის ცნობიერების" გაღვიძების სახით, ცნების, სუბიექტიური ექვივალენტის" ეტაპის შემდეგ. ~~რომელზედაც ვიტყოდით წესი, ჯერ არ არის მიღწეული სპე~~ /1/ ციფიური ნიშნის თვალსაზრისი, მაგრამ განვითარების პირველივე ეტაპზე. ~~ეს თვალსაზრისი / სპეციფიური ნიშნისა / მიიღწევა~~. მაგრამ იგი ჯერ იმდენად სუსტად არის

F-25228

საქართველოს სსრ უნივერსიტეტი ბიბლიოთეკა

წარმოდგენილი, რომ არ იჩენს თავს არც ცნების რაობის განსაზღვრის ამოცანის კონტექსტში და არც მიკუთვნების ოპერაციისას, ცნების საგნის თვალსაჩინო ხატის სახით წარმოდგენის შემთხვევაში.

ეს სპეციფიური ნიშნის თვალსაზრისი არ ვრცელდება ასე ვთქვათ " აზრის ობიექტივაციის სფეროში " / იგი არაა ობიექტივაცია ემნიდი / იგი ვრცელდება ძირითადად ჯერ მხოლოდ " მოქმედების სფერო"ს იმ ოპერაციებში, რომელნიც უშუალოდ მოითხოვენ ცნების სპეციფიურ თვისებათა მითითებას.

რაც შეეხება ცნების ობიექტივაციას, ან და მის რეპრეზენტაციას სხვა სააზროვნო ოპერაციებში, -რომელნიც არ მოითხოვენ მის თვისებათა მითითებას. აქ პირველ კლასელისათვის ისევ რჩება ტიპიური ცნებაში კონკრეტ საგნების ან კონკრეტ საგანთა ჯგუფების გულისხმობა. მართალია, სხვისი დახმარებით უკვე ყველა ბავშვებს შეუძლიათ / წინა ეტაპის საწინაალმდეგოთ / საგანთა კატეგორიის / ცნების / ზოგადი არსებითი ნიშნის წვდომა და, საბოლოო შეკითხვის შემდეგ, კონკრეტ საგანშიაც მისი დანახვა /თუ ეს ნიშანი არაა მეტად აბსტრაქტული/მაგრამ ამ საფეხურზე მდგომ ბავშვისათვის ეს არაა, ასე ვთქვათ, ბუნებრივი ქცევა : თავისთავად "ცნება" ბავშვისათვის არ გულისხმობს ამ ოპერაციებს, ბავშვი თვითონ სხვისი შეკითხვების სტიმულაციის გარეშე, არ ეძებს საგანთა გამაერთიანებელ ცნების არსების

მაგრამ, მიუხედავად ამისა, საგანთა გამაერთიანებელი, ზოგადი ნიშნის წვდომაშიც ერთგვარ წინსვლას წინა ეტაპთან შედარებით ადგილი მაინც აქვს; ამ ნიშნის წვდომა პირველი კლასის საფეხურზე გაცილებით უფრო იოლად ხერხდება, ნაკლები დახმარების შემდეგ, ვიდრე წინა ეტაპზე. ეს გარემოება იჩენს თავს ცდის სხვადასხვა ეტაპებზე: სწორი კლასიფიკაციის უფრო ადვილ მოტ ~~მა~~ვემაში, ცალკე საგნებში არსებითი ნიშნის უფრო ადვილ წვდომაში, ~~და სხ.~~ [illegible]

წინა კლასში, კლასიფიკაციის ცდაში მიმართებით ნიშანს /მოძრაობის პრინციპს/ ბავშვები, როგორც წესი, მხოლოდ ხანგრძლივი ახსნის შემდეგ წვდებიან, პირველ კლასელებისათვის კი საამისოდ საკმარისია კითხვა, რომელიც სათანადო მიმართულებას აძლევს ბავშვის ყურადღებას / ტრანსპორტის სახეების ცნებათა შემთხვევაში კითხვა საგანთა მოძრაობის შესახებ /.

ახალ ცნებათა პირველივე ახსნა-განმარტების მიღების შემდეგ ბავშვების უმრავლესობა დეფინიციას პირველადვე იძლევა არსებითი ნიშნის მიხედვით, და მას გებულობს არსებითი ნიშანს, როგორც მოცემული კატეგორიის ყველა საგნების თვისებას /თუმცა, როგორც ზემოდ ვთქვით, ამ დეფინიციას საბოლოოდ ბავშვები ვერ ეუფლებიან და მალე დაჰკარგავენ მას/, წინა კლასში, ბავშვების დიდი უმეტესობა, ასე იოლად არსებითი ნიშნის გამოყოფას და მის გამოყენებას ვერ ახერხებს.

2/ როგორც წინა ეტაპზე აზროვნების კონკრეტობა დაუშორებლად დაკავშირებული მის თვალსა-

საგულისხმოა, რომ მაშინაც, როდესაც ბავშვი სხვისი დახმარებით პატარა ხნით წვდება არათვალსაჩინო ნიშნებს, იგი ახერხებს ამას მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როდესაც ეს ნიშნები კონკრეტ. თვალსაჩინო საგნებიდანაა გამოყოფილი. ხოლო როდესაც ბავშვს ამ ნიშანს საგნის გარეშე, ვერბალური გზით აწვდიან, იგი პატარა ხნითაც ვერ ეუფლება ამ ნიშანს, იმდენად მაინც, რომ შესძლოს მისი საშუალებით რაიმე გონებრივი ოპერაციის წესრულება, ან უბრალოდ მის მატარებელ კონკრეტ საგნის წარმოდგენა:

ის არსებითი ნიშანი, რომელიც ბავშვმა ვერბალური გზით მიიღო, კონკრეტი საგნის წარმოდგენის გარეშე ვერ ასრულებს "ცნები"ს რეპრეზენტაციის როლს. უსაგნოდ, მხოლოდ ნიშნის დაუფლება, ამ ნიშნებით გონებრივი ოპერაციების შესრულება და ნიშნიდან საგნის წარმოდგენა ბავშვის ძალებს აღემატება; თვალსაჩინო საგნიდან "ნიშნის ცნობიერებამდის"ასვლა, ამ საფეხურზე მაინც, აცდენებით უფრო იღია, ვიდრე მოცემული ნიშნიდან, არა თვალსაჩინო ნიშნიდან, საგნის წარმოდგენა.

ერთი სიტყვით, პირველი კლასის საფეხურზე ვერბალური გზა-ახალ ცნებათა შემუშავებისათვის იმდენად მიუწვდომელია ბავშვისათვის, რომ ამ გზით იგი ვერ ახერხებს ცნებებს იმ ექვივალენტის შემუშავებასაც, რომელიც მშსცემდა მას ამ"ცნებებით" პრაქტიკული ოპერაციების სწორი წარმოების შესაძლებლობას.

ამ უკანასკნელ გარემოებაში, როგორც საზოგადოთ ვერბალური გზით /ზევიდან "/ ცნების შემუშავების დროს შედეგებში, ვლინდება თვალსაჩინო ძირის სრულიად განსაკუთრებული როლი ამ პერიოდის ბავშვის აზროვნებაში. ცალკე არა თვალსაჩინო ნიშანი მხოლოდ მაშინაა მისთვის გასაგები და გარკვეული და მისი ტრანსპონირება ახალ საგანზე მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, როდესაც ეს ნიშანი კონკრეტ საგნიდანაა გამოყოფილი. როდესაც რაიმე სიტუაციაში ერთი მეორეს დაუპირისპირდება საგნის თვალსაჩინო წარმოდგენა და არა თვალსაჩინო არსებითი ნიშნის შესახებ ცოდნა, ცნების მნიშვნელობის საკითხს სრულიად დესპოტიურად წყვეტს პირველი: როდესაც ვერბალური გზით /ახსნა- დეფინიცია/ მიწოდებულ საგანთა კატეგორიის არსებით ნიშანთა / "იდეური ობიექტის" / გვერდით ბავშვს გაუჩნდება რაიმე კონკრეტი საგნის წარმოდგენა, იგი აბსოლიუტურად დასჩრდილავს ამ ნიშანთა ყოველგვარ მნიშვნელობას და მიწოდებული ცნება ამ კონკრეტი საგნის მნიშვნელობას /ე.ი. არაადექვატურ მნიშვნელობას/ ღებულობს; ანდა, როგორც ზემოდ აღვნიშნეთ, როდესაც დგება საკითხი აღწერილი საგნის ერთ-ერთი ცნებისათვის მიკუთვნებისა, საკითხს წყვეტს თვალსაჩინო თუმცა არა არსებითი ნიშნის წარმოდგენა, მიუხედავად იმისა, რომ ეს გადაწყვეტა ცნების არსებით ნიშნებს ეწინააღმდეგება.

ცნებათა / ე.ი. საგანთა ორი კატეგორიის/ მექანიკურ შეერთებას-როგორც არითმეტიკული ჯამს . ამაშია მთავარი წინსვლა წინა ასაკთან შედარებით, სადაც "ცნობიერების სივიწროვის" გამო ბავშვები ამ შეჯამებას ფაქტიურად ვერ ანხორციელებენ.

მე-III იარუსის ცნების მიმართ პირველ კლასელები იმ საფეხურზე დგანან, რომელზედაც წინა კლასელები მე-II იარუსის ცნების მიმართ იდგნენ: თუმცა დეფინიციიდან ბავშვები ებუღობენ ამ ცნების, მის სახეობათა მიმართ გამაერთიანებელ ფუნქციას /მათი შეკრების აზრით / მაგრამ მათ არ ძალუძთ ამ გაგების რეალიზაცია - ე.ი. არ ძალუძთ ცნებაში ამ ცნების შესაფერი შინაარსის გულისხმობა; "ცნობიერების სივიწროვე" არც იმდენად არის გადალახული, რომ ბავშვმა შესძლოს ერთ შინაარსში იგულისხმოს ყველა იმ კატეგორიების საგნები / ოთხი კატეგორია ჩვენ შემთხვევაში /, რომელსაც მოიცავს მე-III იარუსის ცნება, ამ ფარგლებში მნიშვნელობას ბავშვის ცნობიერება ვერ იტევს. მეორეს მხრივ არც მათი " სინთეზირება ". მათი ინტეგრაცია ერთი შინაარსის სახით, ~~მათ~~ ჯერ არ ძალუძთ, ვინაიდან საამისო განზოგადების უნარი მათ ჯერ არ შესწევთ — რეზულტატში მე-III იარუსის ზოგადი ცნება ისევ წარმოდგენილია ბავშვის ცნობიერებაში რომელიმე მისი სახეობითი კატეგორიის ან მის რეპრეზენტანტ საგნების სახით და ეს ზოგადი ცნება ალარ განსხვავდება თავის მოცულობით მის სახეობითი, ვიწრო ცნებისაგან. სხვადასხვა ინტელექტუალურ ოპე-

რაციათა კონტექსტში ბავშვი უპირისპირებს ერთი მეორეს გვაროვნულ და სახეობით ცნებებს, როგორც ერთი სიბრტყის, ერთი მეორეს გარეშე მოცემულ ცნებებს /არსებითად, როგორც საგანთა ორ განსხვავებულ ჯგუფს/ მას სრულიად არა აქვს წარმოდგენილი ის სუბორდინაცია, ის იერარქიული დამოკიდებულება, რომელიც არსებობს გვაროვნულ და სახეობით ცნებათა შორის და საზოგადოთ ცნებათა სისტემაში არსებული ლოგიკური დამოკიდებულებები ჯერ სრულიად მიუწვდომელია ბავშვისათვის.

6. მიუხედავად ამ წინსვლისა, რომელმაც იჩინა თავი I კლასის საფეხურზე, კერძოთ ცნების განზოგადოების მიმართულებით- მეორე იარუსის ცნების ჯამისებურ ჯგუფების სახით, ცნებათა შორის ლოგიკური დამოკიდებულება /"ცნებათა სისტემა" ბავშვისათვის ჯერ სრულიად მიუწვდომელი რჩება. ბავშვი არ აკუთვნებს სახეობით ცნებას გვაროვნულს / "კირბანი" არ არის ფარზენდი"/, მას არ წარმოუდგენია, რომ ქვეცნება, რომელსაც მოიცავს ზოგადი / გვაროვნული/ ცნება -"ფარზენდი "/" თითონაც იმავე დროს "ფარზენდს" წარმოადგენს, არც გვაროვნული ცნების ნაწილს ბავშვი არ აკუთვნებს სახეობით ცნებას / არც ერთი "ფარზენდი" არაა "კირბანი" /; არც რაოდენობით დამოკიდებულების საკითხს/ ბავშვების უმეტესობა ვერ წყვეტს სწორად /, მათ ან ვერ წარმოუდგენიათ, როგორ შეიძლება დაუთვლელად გამორკვევა მისა, თუ

რა არის უფრო ბევრი ფარზენდი თუ კირბახნი. ან და უფრო ბევრად მიაჩნიათ რაიმე თვალსაზრისით " უკეთესი" საგნები/ " დიკშერი მეცია ვიდრე ფარზენდი იმიტომ რომ უფრო ჩქარია " /, ჭ.ფ. იმავე დროს თითე- მის ყველა ბავშვები სავსებით სწორად წყვეტენ იმავე საკითხებს ყოველდღიურ ცნებათა მიმართ /ძროხა არის ცხოველი. ზოგი ცხოველი არის ძროხა. ცხოველი უფრო ბევრია ვიდრე ძროხა და სხ/. როგორც ჩანს ბავშვისათვის ჯერ უცხოა სწორედ ლოგიკური დამოკიდებულება ცნებათა შორის. ახალ ცნებათა მიმართ ლოგიკურ მიმართებათა ნაცვლად ცნებათა შორის რეალური დამოკიდებულება არის წარმოდგენილი/ a, რომელიც შედის X-სში, მის ნაწილს წარმოადგენს და არ შეიძლება იყოს იმავე დროს X-ც.. ნაწილი არ შეიძლებ. მთელის ნაწილიც იყოს და თითონ მთელიც /, ხოლო ყოველდღიურ ცნებათა მიმართ საკითხის გადაწყვეტა ხდ ბა ემპირიულ საფუძველზე და არა ლოგიკურ თვალსაზრი სით.- ბავშვი წვდება აქ ემპირიულ და არა ლოგიკურ დამოკიდებულებას, ვინაიდან ყოველდღიურ ცნებათა მიმართ მას დიდი გამოცდილება აქვს/ მან დიდი ხანია კარგად "იცის ", რომ ძროხა ცხოველია- მასთან ათასჯერ უწოდებდენ ძროხას - ცხოველს და სხ/.

ამრიგად ახალ ცნებათა სისტემა (იმ ც ცნებათა სისტემა, რომელნიც ჯერ არ ყოფილან ბავშვის გამოცდილების საგანი /, ე.ი. ლოგიკური დამოკიდებუ ახალ ცნებათა შორის, ჯერ სრულიად არ არის დაუფ ლებული ბავშვის მიერ.

ეს კარგია გაპირობებულია პირველ რიგში ბავშვის აზროვნების კონკრეტობით -/მას ცნებები კონკრეტი საგნების სახით აქვს წარმოდგენილი / და ფორმალური აზროვნების სისუსტით .რომლის გამო ბავშვს არ ძალუძს ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებათა გააზრება ფორმალური თვალსაზრისით -ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა სქემის მეხედვით.

ასეთი არის ჩვენი ცდების ძირითადი ნეგატიური შედეგი. რაც შეეხება მთავარ პოზიტიურ მონაცემებს ცნებათა სისტემის წარმოდგენის შესახებ, ე.ი. რაც შეეხება საკითხს ცნებათა სისტემის წარმოდგენის ექვივალენტის შესახებ , როგორ აქვს წარმოდგენილი ბავშვს ცნებათა შორის დამოკიდებულება. ამ საკითხის გამორკვევა სპეციალურ კვლევას მოითხოვს.

7. რაც შეეხება მიღებულ ახალ ცნებათა პრაქტიკულ დაუფლებას . ამ მხრივ ,წინა კლასთან შედარებით, რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება ჩვენ მასალაში არ დასტურდება .იმის გარდა, რომ პირველ კლასში ბავშვი პრაქტიკულად ზოგად ცნებებსაც/ცნებათა ცნებას/ ეუფლება . საზოგადოთ კი ცნებების პრაქტიკული დონე თითქმის უცვლელი რჩება.

საგულისხმოა დიდი განსვლა ცნების წინააღმდეგობის ოპერაციასა და მის/ ცნების / პრაქტიკულ დაუფლების შორის. მიუხედავად იმისა,რომ ზოგადი ცნება ბავშვს მეტად ცალსახივად , მეტად კონკრეტად და ამ მხრივ სრულიად არა აბსტრაქტული მოცულობით აქვს წარმოდგენილი,ცნებისათვის ახალ საგნების მიკუ

ნებას ეს ბავშვები ძირითადში სწორად აწარმოებენ -სწორად აკუთვნებენ ცნებას ყველა კატეგორიის საგნებს / ამ ცნების ვიწრო. ცალმხრივი ობიექტივაციის მიუხედავათ /, მაგრამ ცნების მნიშვნელობის ეს სწორი გაგება უმეტესად ხდება იდეური ობიექტის გარეშე. იმავე საფუძველზე. რომელიც განვითარების პირველ ეტაპისათვის არის დამახასიათებელი : გაგება ხდება ან სრულიად არა გაცნობიერებულად, ან ცნებაში ნაკლისხმევ, კონკრეტ საგნებთან მიმსგავსებით / როგორც სუბიექტიური მიმსგავსებით ისე კონკრეტი საგნის არსებითი ნიშნების მიხედვით /.

ცნების პრაქტიკული დაუფლება ვლინდება იმაში, რომ მთელ რიგ მარტივ გონებრივ ოპერაციებს ამ-ცნებების გამოყენებით ბავშვები სწორად ასრულებენ. როგორც ხშირად ირკვევა ამ გონებრივ ოპერაციებსაც ბავშვები ასრულებენ უმეტესად ცნებების რეპრეზენტაციით, კონკრეტ საგნების წარმოდგინების გამოყენებით.

3.

~~X~~. მეორე კლასი ; 9 წ. ასაკი

ცნებითი აზროვნების განვითარებაში მე-II კლასის საფეხური ინტენსიური წინსვლის პერიოდს წარმოადგენს.

1. პირველ რიგში აღსანიშნავია ამ ეტაპზე ცნების შემეცნებითი ფუნქციის ინტენსიური განვითარება.

საკითხი სპეციფიურ ნიშანთა შორის " მთავარის", არსებითის არა არსებითისაგან განსხვავების შესახებ. მას აკმაყოფილებს ამ ამოცანის კონტექსტში ნიშნის სპეციფიურობა. ხოლო არსებითია ეს სპეციფიური ნიშანი თუ არა, ამას ბავშვი ჯერ, როგორც ჩანს, არ დაძებს. [ამრიგად ცნების "ობიექტივაციის" სფეროში არსებით ნიშნის თვისობრივი ჯერ სრულიად მიუწვდომელია ბავშვისათვის -ცნების გაცნობიერების კონტექსტში / მაგ. დეფინიციის კონტექსტში /-ბავშვი არ ეძებს მაინც და მაინც არსებით ნიშნებს. ~~მე-11 კლასში~~

მაგრამ, არსებითი ნიშნის დაუფლების განვითარების დაწყებას მე-11 კლასში ადგილი მაინც აქვს: სახელდობრ " საარჩევნო მოქმედების სფეროში"; კერძოდ, ისევ იმ ცნებათა შედარების ოპერაციების კონტექსტში, რომელშიაც წინა ეტაპზე მიღწეული იყო სპეციფიური ნიშნის დაუფლების დასაწყისი. მე-11 კლასში პირველად ვლინდება, ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილის მიერ, მხოლოდ არსებით ნიშნების მითითება / როგორც წინა კლასში პირველად გამოვლინდა, ამ შედარების დროს, მხოლოდ სპეციფიურ ნიშანთა მითითება /.

ამ რიგად მე-11 კლასის საფეხურზე უკვე ჩნდება თავს ცნებაში არსებითი ნიშნის ასახვის პირველი დაწყება, პირველი დიფერენციაცია არსებითის და არაარსებითის/ სპეციფიურ ნიშანთა შორის, მაგრამ ჯერ

ტულ ნიშნებს, როგორიცაა მაგალითად შინაგანი და გარეგანი დაკავშირების ნიშანი /:ასეთ ნიშანთა ადექვატური წვდომა , ან ყოველ შემთხვევაში, მათი დაუფლება , როგორც ცნების ნიშნისა/, -მისი რეპრეზენტანტისა. - მიუწვდომელი რჩება ბავშვისათვის /დიდ უმრავლესობისათვის/, თვით ამ ცნების სხვის მიერ ახსნისა და დეფინიციის მოცემის შემთხვევაშიც. ბავშვების უმრავლესობა რელიატიურ ცნებათა ამ ძნელად მისაწვდომ სპეციფიურ ნიშნებს ~~ადექვატური გაგებით ნაცვლად~~ . გებულობს მათ ან მხოლოდ გამარტივებულად, ან და არსებითად დამახინჯებულადაც, რაშიაც ზოგჯერ იჩენს თავს ის სუბიექტივიზმი/სუბიექტიური შთაბეჭდილებით გადატეხილი დამახინჯება /, რომელიც წინა კლასებისათვის იყო დამახასიათებელი კონკრეტი ცნებების შემთხვევაში.

სპეციფიური ნიშნის ცნობიერების ჯერ სუსტი განვითარება თავს იჩენს კლასიფიკაციის ოპერაციებშიც. სახელდობრ კლასიფიკაციაში დაბრკოლების შეხვედრისას, ბავშვების უმეტესობა ადვილად სტოვებს ნიშნის თვალსაზრისს და გადადის დაჯგუფების უფრო პრიმიტიულ ფორმებზე: საგანთა ინდივიდუალურ სუბიექტური მიმსგავსებით, წყვილ- წყვილად დალაგება, არითმეტიკული დაყოფა და სხ.

2. აღსანიშნავია, რომ თუმცა ცნების ობიექტივაციის განვითარება მე-II კლასში აღწევს იმდენად მაღალ დონეს, რომ კონკრეტ ცნებათა / ტრანსპორტის სახეები/ მიმართ საგნების მიკუთვნების და ამ

ცნებებით სხვა ოპერაციათა შესრულების დასაბუთებისას ბავშვები ამ ცნებათა არსებითს/ სპეციფიკურს/* ნიშნებს მიუთითებენ.—ამ ნიშნების ობიექტივაციას ახერხებენ. მაგრამ მაინც კონებრივი ოპერაციების ობიექტივაციის დონე ამ ასაკში კიდევ იმდენად დაბალია, რომ ძნელად მისაწვდომ რელიატიურ ცნებების მიმართ / ადამიანთა შორის დამოკიდებულებათა სახეების ცნებები /, რომელსაც +/ ბავშვი პრაქტიკულად ეუფლება / ობიექტივაციას ვერ ახერხებს: ვერც კლასიფიკაციას ვერ ასაბუთებს სწორად. ვერც დეფინიციაში ვერ მიუთითებს ცნების სპეციფიკურ თვისებებს. ამ ძნელად მისაწვდომ რელიატიურ ცნებათა გაგებაში თავს იჩენს ის სუბიექტივიზმიც, რომელიც კონკრეტ ცნებათა მიმართ უკვე სრულიად დაძლეულია. სახელდობრ ამ რელიატიურ ცნებების პრაქტიკულად სწორი გამოყენების შემთხვევაშიც, მათ დეფინიციაში ბავშვები უშვებენ სრულიად სუბიექტიურს-, ობიექტიურად გაუგებარ-დამახინჯებებს. ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვები სრულიად " კარგავენ" ც.ხ-ს დახმარებით მიღებულ არსებით ნიშანს და ან არაარსებითი შემთხვევით ნიშნებს ასახელებენ, ან კმაყოფილდებიან ინდივიდუალურ ცალკე ობიექტების დასახელებით. ამ ძნელად მისაწვდომ რელიატიურ ცნებების (ობიექტთა კატეგორიების) გააზრების ყველაზე

+/ პრაქტიკულად ამ ცნებების მხოლოდ პირველ რიგს ეუფლება ბავშვი, ე.ი. მხოლოდ უშუალოდ კონკრეტ მასალაზე შემჩნეულ ცნებებს /იხ. ზემოდ ტექსტი/

ტიპიურ ფორმას. მე-II კლასის საფეხურზე, ცალკე საგნების, როგორც ცნების/კატეგორიის/ რეპრეზენტანტის გამოყენება წარმოადგენს. ცნების ასეთი რეპრეზენტაციის დროს, ცალკე საგნები დასახელებულია , ა არა, როგორც ცნების ამომწურავი შინაარსი, არამედ როგორც ნიმუში, როგორც რეპრეზენტანტი მთელი კატეგორიისა; დასახელებული საგნები, საგანთა გარკვეულ კომპლექსს კი არ წარმოადგენს, რომელშიაც საგანთა გარკვეული რაოდენობა შედის. არამედ ამ საგნების რეპრეზენტაციით ნაგულისხმევია გარკვეული სახის საგნები, რომელთა რაოდენობა არაა განსაზღვრული. თვითეული საგნის წარმოდგენა ამ შემთხვევაში კატეგორიალურ ხასიათს ატარებს საგანთა ახალი კატეგორიის / ახალი ცნების/ თვალსაზრისით.

ამრიგად ბავშვისათვის მიუწვდომელ რეალიტურ ცნებათა შემთხვევაში, რომლის აისებითი ნიშნების წვდომა ბავშვისათვის დიდი სიძნელეს წარმოადგენს, " ცნების " ასე ვქთვათ, შემეცნებითი ფუნქცია დაქვეითებულია და ამ ცნებათა ობიექტივაციის დონე მეტად დაბალია იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ბავშვი ეუფლება მათ პრაქტიკულად /პირველი რიგის ცნებებს /

3. „სპეციფიური ნიშნის ცნობიერების -" განვითარების საფუძველზე მე-II კლასის საფეხურზე ბავშვი აღწევს აზროვნების იმ უკიდურესი კონკრეტობის დაძლევასაც , რომელიც ცნებათა შინაარსის, რაოდენიმე კონკრეტ საგნის ~~კონკრეტულ~~ წარმოდგენის სახით, წინა კლასებისათვის იყო ტიპიური.

კონკრეტ/ არა რელიატიურ / ცნებათა შემთხვევაში მეორე კლასელი აღარ " კარგავს" სხვისი დახმარებით მიღწეულ სპეციფიურ ნიშანს და აღარ გულისხმობს ცნებაში რამოდენიმე კონკრეტ საგანს /[თვით რეალიატიურ ცნებაში/ კი , სადაც ბავშვი ვერ ეუფლება სპეციფიურ ნიშანს, საგანთა კატეგორიას მაინც აერთიანებს -ცალკე საგანთა როგორც კატეგორიის რეპრეზენტანტის გულისხმობის სახით /.

მაგრამ სპეციფიური ნიშნის ან ,მით უმეტეს, არსებითი ნიშნის თვალსაზრისის აბსოლიუტიურ გამორჩევას თვალსაჩინო ხატზე მე-II კლასი კიდევ ვერ აღწევს; [როდესაც ცნებათათვის მისაკუთვნებელი საგნები თვალსაჩინო ხატის სახით წარმოიდგინება / კუნძულების ამოცანა //, ამ თვალსაჩინო წარმოდგენათა კონტექსტში სპეციფიური / არსებითი/ არათვალსაჩინო ნიშნის თვალსაზრისი იჩრდილება თვალსაჩინო წარმოდგენით, ის წარმატება, რომელსაც ბავშვი მიაღწევს, ასე ვთქვათ, ვერბალურ კონტექსტში -არსებით / არა მხოლოდ სპეციფიური[1]) ნიშნისათვის უპირატესობის მიცემის სახით[1]) - ~~დეფინიციათა შედარება, ცნებათა შედარება~~ /, -თვალსაჩინო ხატების კონტექსტში . თუ სავსებით არა , სანახევროდ მაინც ბათილდება და ცნებისათვის მიკუთვნების საკითხს უმრავლესობა წყვეტს ისევ თვალსაჩინო ხატის და არა მის საწინააღმდეგო არსებითი, მაგრამ არა თვალსაჩინო სპეციფიურ ნიშნების საფუძველზე. [თუმცა წინა კლასების

---

1) მაგალითად [illegible]

საწინააღმდეგოდ, ბავშვების უმრავლესობა ამ ამოცანის დროსაც ანგარიშს უწევს საგნის სხვა ცალკე არათვალსაჩინო სპეციფიურ არხებით ნიშნებსაც და ცდილობს ამ ორი მომენტის /თვალსაჩინო წარმოდგენის და მის საწინააღმდეგო, არათვალსაჩინო ნიშნების — ამა თუ იმ სახით, შერიგებას. ამ ეტაპზე ბავშვი უკვე გრძნობს მათ წინააღმდეგობას. ამრიგად მე-II კლასში ამ ამოცანის კონტექსტში ალარა აქვს ადგილი თვალსაჩინო ხატის იმ აბსოლიუტურ დომინირებას, რომელსაც აღვნიშნავდით წინა ასაკებში.

ცნების შემუშავებაში თვალჩინოების ჯერ კიდევ მეტად დიდი როლის შესახებ მე-II კლასის საფეხურზე, ლაპარაკობს ცნებათა ვერბალური გზით მოწოდების ცდების შედეგებიც. აზროვნების კონკრეტობა და თვალსაჩინობა, ჯერ იმდენად ზღუდავს ცნების შემუშავებას. ბავშვის აზროვნება იმდენად შეზოჭვილია ამ კონკრეტი თვალსაჩინოებით, რომ როდესაც მას ეძლევა წმინდა ვერბალური გზით / ცდის B ვარიანტი / იგივე ცნებები, რომელსაც იმავე ასაკის ბავშვი ეუფლება კონკრეტი მასალის შესწავლის ნიადაგზე (" ქვევიდან ზევით "), იგი ვერ გებულობს ამ ახალ ცნებებს, ვერბალურად მიწოდებულს, ურევს მათ მნიშვნელობას. ამახინჯებს მათ, ვერ წვდება მათ არსებით/ სპეციფიურს/ არა თვალსაჩინო ნიშნებს, რომელსაც იმავე კლასის ბავშვები თავისუფლად ეუფლებიან ამ ნიშნებს. თვალსაჩინო კონკრეტ მასალის გაცნობის საფუძველზე, თვალსაჩინო მასალიდან ამოს-

ვისას. ამ რიგად მე-11 კლასის საფეხურზე ჭერბაღური აზროვნება კიდევ უმჯობეა. როგორც ჩანს, არათვალსაჩინო ნიშნის დაუფლებისათვის, მე-11 კლასის საფეხურზე ბავშვს აუცილებლად სჭირდება თვალსაჩინო დასაყრდენი.

4. ბავშვის აზროვნების ერთ-ერთი ძირითადი თავისებურება, რომელიც ნიშნის ცნობიერებასთან ერთად, ცნებითი აზროვნების მთელ რიგ მიღწევებს განსაზღვრავს, მე-11 კლასის საფეხურზე, მდგომარეობს იმ „ცნობიერების სივიწროვის" გადალახვაში, რომელიც წინა კლასების (განსაკუთრებით მოსამზადებელი კლასის) სპეციფიურობას შეადგენდა.

ეს მომენტი (ცნობიერების სივიწროვის გადალახვა) იჩენს თავს ჩვენი სხვადასხვა ცდების რეზულტატებში. ამ კლასიდან თითქმის სრულიად ქრება "ნიშანთა მორიგეობის" მოვლენა. — ბავშვი ადვილად ახდენს ცნების რამოდენიმე ნიშანთა ერთდროულ აქტივაციას (ცნება „ადამიანი"), ამ საფეხურზე ალარ წარმოადგენს სიძნელეს პირველი რიგის თვითეული ცნების შინაარსის ერთი კატეგორიის სახით გაერთიანება - (გარდა ბუნების ძალით მოძრავ საგანთა კატეგორიის); ~~ბავშვები თავისუფლად ახერხებენ ამ სახის საგანთა ერთ კატეგორიის სახით (ცხოველი მოძრავი საგნები" მანქანა მოძრავი")~~. კონტექსტიდან ზოგად ცნების შემუშავებისას უმრავლესობა ამ ცნებაში საგანთა ვიწრო, ნაწილობრივი კატეგორიას კი არ გულისხმობს, როგორც ეს წინა კლასებში ხდებოდა, არამედ უფრო ხშირად

ცნების მთელი მოცულობის საგნებს და სპეციფიურ ნიშნის სახით საგანთა ვიწრო კატეგორიებს.

ეს მოვლენა თავს იჩენს აგრეთვე "ცნებათა ცნების" ცემუშავებაში: სახელობით საფეხურზე ბავშვები არა მხოლოდ ახერხებენ მე-II ან მე-III იარუსის ცნებათა "კლერთიანებას" მათი სახეობათა ჯამის სახით, არამედ შემდეგაც არ "კარგავენ" ამ "შეჯამებულ" ცნებებს, იყენებენ მათ სხვადასხვა გონებრივ ოპერაციათა კონტექსტში.

5. მე-II-კლასის საფეხურზე მნიშვნელოვან წინსვლას აქვს ადგილი განზოგადოების ოპერაციებში — "ცნებათა ცნების" შემუშავებაში.

ჯერ ერთი, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბავშვები ახერხებენ მე-II და III იარუსის ცნებათა ჯამისებურ გაგებას და ამ "ჯამურ" ცნებათა შემდგომ გამოყენებას საანრიზო ოპერაციებში. თუმცა ცხადია, რომ შეჯამების გზით მიღებული "ზოგადი" ცნება, არსებითად არ წარმოადგენს მის ქვეცნებებთან შედარებით. ახალ ცნებას, რადგანაც ქვეცნებებს არავითარ სინთეზს ამ ადგილი არა აქვს, ხოლო უბრალო არითმეტიკული შეკრება ორი სახეობითი ცნებისა, არ ცვლის სრულიად ამ ქვეცნებებს, მაგრამ ამ "ზოგად", "შეჯამებულ" ცნებაში ორივე სახის საგნები მაინც ნაგულისხმევია. — ეს კი უკვე განმაზოგადებელი აზროვნების სერიოზულ წინსვლას წარმოადგენს. წინა კლასში ხომ ტიპური

მ III კლასის

იყო ზოგადი ცნების ცალმხრივი, ვიდრე "რეალიზაცია" /მისი გამაერთიანებელი ფუნქციის გაგების მიუხედავად./

ზოგადი ცნების ასეთი „არითმეტიკული" დაუფლება მე-II კლასში შესაძლებელი ხდება, როგორც ჩანს, უმთავრესად ორი გარემოების გამო: ჯერ ერთი იმის გამო, რომ საგნების თვითეული სახეობითი კატეგორია / ქვეცნება / ბავშვის ცნობიერებაში საგანთა სიმრავლის სახით კი არ არის წარმოდგენილი, არამედ სპეციფიური / არსებითი / ნიშნით, და გარდა ამისა, იმის გამოც, რომ ამ საფეხურზე უკვე გადალახულია უკიდურესი " ცნობიერების სივიწროვე ", რომელიც წინა ასაკებში არ აძლევდა ბავშვს ასეთი შეჯამების შესაძლებლობას. ცლანქათ, რომ ვთქვათ, მე-II კლასელი მე-III იარუსის ცნების შემუშავებისას აჯამებს 4 ნიშანს, რომლითაც წარმოდგენილია მის ცნობიერებაში, ც.ხ:-ს დახმარების შემდეგ I რიგის 4 ცნებები, ხოლო პირველ კლასელმა კი ამ შემთხვევაში უნდა შეაჯამოს კონკრეტ საგნების დიდი სიმრავლე, ვინაიდან ქვეცნებები / მე-II იარუსის ყოველ შემთხვევაში / მის ცნობიერებაში სწორედ კონკრეტ საგანთა სიმრავლის სახითაა წარმოდგენილი.

ცნებათა განზოგადოების პროცესში პირველად ამ საფეხურზე / მე-II კლასში/ ჩნდება " განზოგადოების" ახალი პრომიციული ფორმა, რომელიც მდგომარეობს ქვეცნებების / ან საგანთა ვიდრე კატეგორიების, რომელზედაც შენდება ზოგადი ცნება / ფსაზღვრო, ცნების

სპეციფიურობას მოკლებული ზოგადობის სახით გაერთიანებაში. მე II კლასის საფეხურზე განზოგადოების ამ ფორმამ იჩინა თავი, მხოლოდ კონტექსტიდან ზოგადი ცნების შემუშავების ცდებში / შემდეგ საფეხურზე განზოგადოების ეს ფორმა გაცილებით უფრო დიდ გავრცელებას ჰპოვებს /.

ჩვენ ცდაში ბავშვები ვერ ახერხებენ სახეობათა შეჯამების სახით მხოლოდ ერთი ცნების შემუშავებას, სახელდობრ რელიატიურ ცნებების მე-III იარუსის ცნების შემუშავებას. ეს გასაგებიც არის რამდენადაც ეს ცნება აერთიანებს მეტად დისპარატულ ცნებებს, / კავშირის მქონე, არა მქონე, მაგრამ ერთად მყოფი ადამიანები /, რომელთა გაერთიანება შეიძლება მხოლოდ ორივე ამ ცნების არსებითი ნიშნის ერთა წვდომის საფუძველზე, რაც სახეობით ცნებათა ნიშნების სინთეზირებასაც გულისხმობს.

ნ. განმზოგადოებელი აზროვნების ზემოდ აღწერილი წინსვლა, კერძოთ კი მე"II და III ეტაპების ცნებებში მათი სახეობითი ცნებების გაერთიანება და ამ სახით მათი მტკიცე დაუფლება, ხელს უწყობს მე-II კლასის საფეხურზე ცნებათა სისტემის / ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა / დაუფლების დაწყებას. მხოლოდ მე-II კლასის საფეხურზე პირველად იწყება /მხოლოდ იწყება / ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა ზოგიერთი სახეების დაუფლება, რაც წინა კლასებისათ-

ვის სრულიად მიუწვდომელი რჩებოდა; სახელდობრ მე- II კლასში ბავშვების ნაწილი ძირითადში სწორად წყვეტს სახეობით და გვარობვნულ ცნებათა შორის რაოდენობითი დამოკიდებულების საკითხს (ან უკეთ ამ ცნებათა მოცულობის შორის დამოკიდებულებას: რა არის მეტი a თუ X) და რამოდენიმე ბავშვი სწორად აწარმოებს ქვეცნების მიკუთვნებას გვარობვნულისათვის (a არის X), მაგრამ ძირითადში ამ საფეხურზე ცნებათა სისტემის დონეზე, ე.ი. ცნებათა შორის ლოგიკური დამოკიდებულებათა წვდომაზე ლაპარაკიც ზედმეტია. თვით რაოდენობითი დამოკიდებულების საკითხის სწორ გადაწყვეტის დროსაც კი. ეს დამოკიდებულება ჩვეულებრივ წარმოდგენილია ლოგიკური დამოკიდებულების ნაცვლად. ნაწილის და მთელის შორის რელური. საგნობრივი დამოკიდებულების ანალოგიურად, თუმცა არც სავსებით იდენტურად მასთან (a და b ერთად შეადგენენ X. მაგრამ a არ არის X. არც b არაა X. a მხოლოდ ნაწილია X-ს)

აღსანიშნავია, რომ ყოველდღიურ ნაცნობ ცნებათა მიმართ, როგორც წინა ასაკში, ბავშვები ძირითადში ყველა ანალოგიურ ამოცანებს სწორად წყვეტენ. ამგვარად ფორმალური აზროვნების განვითარების მხრივ წინა კლასთან შედარებით ძირითადში განსხვავება არ არის.

7. მე-II კლასის მიღწევას ისიც შეადგენს, რომ ამ საფეხურზე უკვე ყველა ბავშვები პრაქტი-

კულად ახალ კონკრეტ ცნებებს სავსებით ეუფლებიან. სწორად იყენებენ ცნებებს გონებრივ ამოცანათა კონტექსტში-. სწორად გადააქვთ ცნებები ახალ საგნებზე და სხ..რაც შეეხება ძნელად მისაწვდომ რელატიურ ცნებებს, რომელიც მიუწვდომელი- დარჩა წინა კლასისათვის, ბავშვები ძირითადში პრაქტიკულად ეუფლებიან ამ ცნებების პირველ რიგს / ე.ი. უშუალოდ მასალაზე შემუშავებულ-" უშუალო" ცნებებს, ცნებათა " არითმეტიკა "ს და არა " ალგებრას " /; ძირითადში სწორად აწარმოებენ ამ ცნებებისათვის ახალ ობიექტების მიკუთვნებას და სხ. მე-II იარუსის ცნებას ძირითადში პრაქტიკულად ეუფლება ბავშვების მხოლოდ ნაწილი, ხოლო მე-III იარუსის ცნება რჩება სრულიად მიუწვდომელი.

4.

მე-III კლასი. 10 წ. ასაკი

ცნებითი აზროვნების იმ ინტენსიური განვითარების შემდეგ, რომელსაც ჰქონდა ადგილი წინა ეტაპზე, იწყება განვითარების შენელების ეტაპი, ისე რომ მე-III კლასის საფეხურზე " ცნების ექვივალენტში " ძირითადი სახის ცვლილებებს ადგილი არა აქვს; ზოგიერთ მცირეოდენი ცვლილების გარდა მე-III კლასი, ჩვენი ცდების მონაცემების მიხედვით, ძირითადად, ცნების განვითარების იმ საფეხურს, იმ ეტაპს ეკუთვნის, რომელიც მე-II კლასშია მიღწეული

მე-III კლასის წინსვლა უმთავრესად იმაში მდგომარეობს, რომ ამ კლასში ცალკე ერთეული ბავშვები გამონაკლისის სახით, აღწევენ ცნების განვითარების არსებითად უფრო მაღალ დონეს, ვიდრე წინა კლასის დონე. და ცნების შემუშავების ზოგიერთ მომენტებს ბავშვების ნაწილი შედარებით უფრო ადვილად (ნაკლები დახმარებით) მიაღწევს. ამისკენ წინა კლასის ზოგიერთი მიღწევა მეც გავრცელებას პოულობს მე-III კლასის საფეხურზე.

1. ცნების შემეცნებითი ფუნქციის განვითარებაში წინსვლამ იჩინა თავი უმთავრესად ზოგიერთ საანრივნო ოპერაციებში / საანრივნო მოქმედების სფეროში"/ თვალსაჩინო წარმოდგენის და არსებითი ნიშნების -"ხვედრითი წონის" დაკვებაში. და არსებითი არა-თვალსაჩინო ნიშანთა ხვედრითი წონის მომატებაში: ბავშვების უმეტესობა, ცნებისათვის, თვალსაჩინო წარმოდგენის საგანთა, მიკუთვნების ამოცანას / კუნძულების ამოცანა / წყვეტს არა თვალსაჩინო წარმოდგენის არამედ არათვალსაჩინო არსებითი ნიშნების სასარგებლოდ (წინა კლასში ასე იქცეოდა უმცირესობა) ; მაგრამ არსებითი ნიშნის მნიშვნელობა ამ საფეხურზე ჩვენება ისევე გაუცნობიერებელი, ისევე ობიექტივაციას მოკლებული, როგორც წინა კლასში: არც დეფინიციათა შეფასების დასაბუთებაში, არც მიკუთვნების ამოცანათა დასაბუთებაში ბავშვები არასოდეს / ერთი გამონაკლისის გარდ

არ მიუთითებენ არსებითი ნიშნის არსებითობას, მის მეტ მნიშვნელობას. "ნიშნის ცნობიერების" განვითარება მე-III კლასში იჩენს თავს აგრეთვე იმ გარემოებაში, რომ ამ კლასში მასალის კლასიფიკაციისას, ბავშვების მცირე ნაწილი უფრო ადვილად წვდება არა-თვალსაჩინო ნიშანს (მოძრაობის პრინციპი), ვიდრე მე-II კლასში, და სავსებით სწორი კლასიფიკაციის დაუფლებას / ჯგუფების სწორ იდენტიფიკაციას / ნაკლები დახმარებით მიაღწევს. სხვაფრივ კი მასალის დაჯგუფებისას ძირითადად იგივე თავისებურებანი [illegible] იჩენენ თავს, [illegible] დაჯგუფება და [illegible] სხვა. აღნიშნულ მცირე განსხვავების გარდა, მე-III კლასში "ნიშნის ცნობიერების" დონე იგივე [illegible] რჩება, როგორც წინა კლასში, რელიაციურ ცნებათა [illegible] არსებითი ნიშნების ადექვატური წვდომა ისევ მიუწვდომელი რჩება. თვით კონკრეტ ცნებების /ტრანსპორტის სახეები/ ნიშნებს ბავშვი მხოლოდ მაშინ წვდება, როდესაც ეს ნიშნები კონკრეტ, თვალსაჩინო მასალაშია მოცემული, ხოლო კონკრეტ მასალის გარეშე, ვერბალური გზით მიწოდებულს, ამავე ნიშნებს, ბავშვი ვერ ეუფლება ან ნაწილი, თუ წვდება, მალე ისევ "კარგავს" ამ ნიშნებს.

2. ბავშვების უმრავლესობის აზროვნება ამ საფეხურზედაც კიდევ იმდენად შეზღუდულია კონკრეტობით და თვალსაჩინოებით, რომ ვერბალური გზით / "ზევიდან" / მიწოდებულ კონკრეტულ ცნებებსაც, ბავშვი ვერ ეუფლება / თუმცა თვალსაჩინო მასალიდან ამავე

ცნებებს იმუშავებს. ამ გზით წარმოშობილი ბუნდოვანი, დიფუზური " იდეა " / ცოდნა/ ჯერ ერთი, მალე "ცვდება " და "იკარგება " და, გარდა ამისა, ვერ აღწევს, თავის საგნობრივ კონკრეტ მნიშვნელობას. ვერბალური აზროვნების ნაწილობრივი წინსვლა ვლინდება იმ გარემოებაში, რომ ზოგი ბავშვები ახერხებენ რამოდენიმე გონებრივი ოპერაციის შესრულებას ვერბალური გზით მიღებულ, აღნიშნულ " ბუნდოვანი"-დიფუზური " ცოდნის საშუალებით - კონკრეტ საგანთა წარმოდგენის გარეშე , მაგრამ ეს, კონკრეტობას მოკლებული,"იდეები" იმდენად არა მყარნი არიან, რომ დეფინიციის მიღების შემდეგ მალე " დაკარგავენ" თავის შედარებით გარკვეულობასაც და ბავშვი მათ ვეღარ აყენებს.

3. განმაზოგადოებელი აზროვნების განვითარებაშიც მე-III კლასისათვის ტიპიური რჩება წინა კლასის დონეზოგადი ცნების, მის სახეობათ "შეჯამების " სახით გაგება - [illegible] ~~[illegible]~~ ცნებები ". მაგრამ ერთეული ბავშვები აქაც აღწევენ არსებითად უფრო მაღალ დონეს; სახელდობრ სათანადო შეკითხვების დახმარებით ერთეული ბავშვები უკვე ახერხებენ / " კონკრეტ ცნებათა მიმართ/-მე-II იარუსის ცნებაში მის სახეობათა " სინთეზირებას " ახალი ნიშნის სახით, რაც როგორც დავინახეთ შემდეგი კლასისათვის იქნება ტიპიური / იგივე

მდგომარეობა იჩენს თავს კონტექსტიდან ზოგადი ცნების შემუშავებაში. ერთეული, შეკითხვების დახმარებით აღწევენ ამ ცნების სინთეზირებას. ხოლო ძირითადში ამ შემთხვევაში ტიპიური რჩება, როგორც წინა კლასში, ამ ზოგადი ცნების შინაარსის ან ცალკე რეპრეზენტანტ საგნის სახით გაცდა, ან, ცნების სპეციფიურობის მოკლებული, უსაზღვრო ზოგადობის, ანდა პირიქით ცალმხრივი ნაწილობრივი შინაარსის სახით, გაუგებობა.

4. ცნებათა სისტემის დაუფლებაშიც მე-III კლასი ძირითადში ისევ წინა კლასის დონეზე რჩება: მიუხედავად იმისა, რომ ცნებების მოცულობათა მიმართების / რაოდენობითი დამოკიდებულების / საკითხს ბევრნი სწორად წყვეტენ, ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებათა წვდომას ბავშვები ჯერ ვერ ახერხებენ. ცნებათა შორის მიმართებები ისევ თავისებური რეალური საგნობრივი დამოკიდებულების სახითაა წარმოდგენილი. წინსვლა წინა ასაკთან შედარებით აქაც იმაში ვლინდება, რომ ერთეული ბავშვები აღწევენ ცნებათა შორის ყველა, ცდაში ნაგულისხმევ, მიმართებების წვდომას;

5. ადამიანთა შორის დამოკიდებულებათა რეციპროკული ცნებების დაუფლების დონეც მე-III კლასში ძირითადად უცვლელი რჩება.

სახელობრ პრაქტიკულად ბავშვები ეუფლებიან ამ ცნებათა პირველ რიგს / "უშუალო ცნებებს"/, თუმცა არც ამათ ადექვატურ გაგებას ბავშვებ

ვერ აღწევენ / აღგილი აქვს ~~მ~~დამახინჯებულ ზერელე არა აღექვატურ გაგებას /, ხოლო „ცნებათა ცნებას"-მე - III იარუსის ცნებას - ვერც პრაქტიკულად ვერ ეუფლებიან.

რაც შეეხება ამ ცნებების / რეიალიტეტის / დაუფლებას ვერბალური გზით, ამ მხრივ მე-III კლასელები აბსოლიუტურად უმწეო აღმოჩნდნენ.

ამრიგად მე-III კლასის საფეხურზე, როგორც წინა ეტაპზე / მე-II კლასი/ ბავშვები არსებითად ეუფლებიან მხოლოდ თვალსაჩინო მასალაზე შემუშავებულ " კონკრეტ " /არა რეიალიტეტ/ უშუალო ცნებებს - ცნებათა არითმეტიკას; ხოლო ამ ცნებათა " აღგებრა" ე.ი. შუალობითი ცნებები/ ცნებათა ცნებები/ ამ გზითაც მიუწვდომელი რჩება ობიექტივაციისათვის. - ამ "ზოგად " ცნებებს ბავშვი ეუფლება მხოლოდ პრაქტიკულად. ამ ცნებათა შორის ლოგიკური დამოკიდებულებებიც /ცნებათა სისტემა " / მათთვის მიუწვდომელი რჩება.

ამ საფეხურზე მიუწვდომელი რჩება ბავშვისათვის ცნებათა შემუშავების ვერბალური გზაც / გზა "ზევიდან ქვევით " /

მიმართებათა ცნებების შემუშავებაც აღემატება ამ საფეხურის ბავშვის ძალებს - იგი წვდება /მხოლოდ ~~პრ~~ პრაქტიკულად / ასეთ ცნებების მარტო პირველ რიგს, ე.ი. უშუალო ცნებებს.

5.

მე-IV კლასი; II წ. ასაკი

ცნების განვითარების იმ შენაცვლების შემდეგ, რომელმაც უკანასკნელ ეტაპზე / მე-III კლასის საფეხურზე/- იჩინა თავი, აღიმართება განვითარების განსაკუთრებით ძლიერი ტალღა, რომელიც მე-IV კლასის საფეხურს წინა კლასებზე შეუდარებლად მაღალ დონეზე აყენებს. მე-IV კლასის საფეხური ცნების განვითარებაში კარდინალური გარდატეხის საფეხურს წარმოადგენს.

ამ საფეხურზე, არსებითი ხასიათის მიღწევები ვლინდებიან ცნების ყველა იმ მომენტების განვითარებაში, რომელსაც კი ეხება ჩვენი ცდები, ხოლო ძირეული ხასიათის მიღწევებს — რომლებიც მე-IV კლასის საფეხურზე/ცნების შემუშავების ძირითად თავისებურებებს ქმნიან/ შემდეგი მომენტები შეადგენენ:

1. ცნების შემეცნებითი ფუნქციის / საგნის არსის და სპეციფიკის ასახვის აზრით/- განვითარების ძირითად მიღწევას მე-IV კლასის საფეხურზე, ცნებაში არსებითი ნიშნის ობიექტივაციის პირველი დაწყება და სპეციფიური ნიშნის ობიექტივაციის პირველი საყოველთაო გავრცელება შეადგენს.

"სააზროვნო მოქმედების" სფეროში არსებითი ნიშნის თვალსაზრისი ამ ეტაპზე უკვე იმდე

მე-IV კლასის საფეხურზე მასალის კლასიფიკაციის ამოცანის გადაწყვეტისას ბავშვები გაცილებით უფრო იოლად / პირველივე დახმარებით / წვდებიან ჯგუფების არსებით / სპეციფიურ- / ნიშნებს, ვიდრე წინა კლასებში და ცდის ბოლომდის ახალ ცნებებს ამ ნიშანთა რეპრეზენტაციის სახით გულისხმობენ.

"ნიშნის ცნობიერების" აღნიშნული მიღწევების მიუხედავად, მე-IV კლასის საფეხურზე სპეციფიური ნიშნის დაუფლება კიდევ მნიშვნელოვნად არის შეზღუდული. ჯერ ერთ კლასიფიკაციის ცდებიდან გამოირკვა, რომ მასალის თავისუფალი დაჯგუფებისას მე-IV კლასისათვის ტიპიურია მასალის დაჯგუფება "გადაჯვარედინებული" ჯგუფებზე ე.ი. ჯგუფების გამოყოფა ისეთ ნიშნთა მიხედვით, რომელიც არ უზრუნველყოფს ერთი და იმავე ობიექტის ერთდროულად სხვადასხვა ჯგუფებისათვის მიკუთვნების შესაძლებლობის ამორიცხვას. გამოყოფილი ჯგუფები კი არ ამორიცხავენ ერთი მეორეს, არამედ ჯვარედინდებიან: ერთი ნიშნის მიხედვით ერთი და იგივე საგანი ერთ ჯგუფში უნდა მოთავსდეს, ხოლო მეორე ნიშნის მიხედვით მეორეში. მაგალითად, როდესაც გამოყოფილ ჯგუფებს შორის ერთი არის წყლის ტრანსპორტის ჯგუფი და მეორე მანქანით მოძრავი ტრანსპორტის ჯგუფი, მაშინ მთელი რიგი საგნების-ერთდროულად უნდა მოექცეს ორივე ჯგუფში.

ეს არის კლასიფიკაციის ძირითადი ელემენტარული წესის დარღვევა, რომელიც იმ გარემოებასაც მიუთი-

თებს, რომ ამ ეტაპზე საგანთა კატეგორიის / ანუ ცნების /არსებითი ნიშნის ფუნქცია არ არის საბოლოოდ დაუფლებული, თუ კი ბავშვს დასაშვებლად მიაჩნია საგანთა კატეგორიის ძირითადი ნიშნის სახით, ისეთი ნიშნის გამოყოფა, რომელიც არ ამორიცხავს საგანთა სხვა ცნებისათვის-სხვა კატეგორიისათვის მიკუთნებას, თუ კი ცნებათა არსებით ნიშნებად ისეთი ნიშნებია აღებული, რომელიც ვერ გამოთიშავს ერთი მეორისაგან ~~დისპარატულ~~ ცნებათა მოცულობას.

არსებითი ნიშნის ფუნქციის ეს არა ადექვატური წვდომა მე-IV კლასის საფეხურზე უეჭველად ცნებათა აზროვნების ერთ ერთი მნიშვნელოვან სისუსტეს ქმნის.

სამაგიეროდ, როდესაც ბავშვის წინაშე უკვე დევს დაჯგუფებული მასალა /ცდის ხელმძღვანელის მიერ კლასიფიკაციის დაწყების შემთხვევაში/ბავშვების დიდი უმრავლესობა მოცემულ კატეგორიებს არა მარტო პრაქტიკულად ეუფლება, არამედ როგორც უკვე ვთქვით, სწორად ახდენს მათ ობიექტივაციასაც არსებითი ნიშნის სწორი წვდომის საფუძველზე და შემდეგაც, სწორად გამართული დეფინიციის სახით განსაზღვრავს ამ გზით მიღებულ ცნებებს. ც. ხ-მიერ უკვე დაჯგუფებულ მასალის საფეხურზე უშუალო ცნებათა დაუფლება ამ საფეხურზე უდავოა.

საგანთა კატეგორიის /ცნების/ არსებით ნიშნის ფუნქციის ობიექტივაციის სისუსტეს, ზემოდანშნული, თავისუფალი კლასიფიკაციისას გამოშჟღავნებული, ნაკლის /გადაჯარედინებული დაჯგუფების/ გარდა, ის გარემოებაც ადასტურებს, რომ როდესაც დასაჯგუფებელი მასალის რელიატივობის გამო /ადამიანთა შორის დამოკიდებულებათა გამომხატველი წარწერები/ არსებითი ნიშნები ბავშვისათვის ძნელი მისაწვდომია, ბავშვების ნაწილი ეშვება დაჯგუფების კიდევ უფრო დაბალ, სუბიექტიურ ფორმებზე, სპეციფიური ნიშნების გამოტოვის გარეშე, ე.ი. ამ შემთხვევაში სტოვებს სპეციფიურ ნიშნის თვალსაზრისს / ნაწილი კი ისევ გადაჯგარედინებულ დაჯგუფებას იძლევა /

2. "ნიშნის ცნობიერების" აღნიშნულ განვითარებასთან და ცნების, თვალსაჩინოებით შეზღუდვისაგან, შედარებით ემანსიპაციასთან ერთად, მე-IV კლასის საფეხურზე, ერთ ერთ ძირითად მიღწევას ვერბალური აზროვნების /ვერბალური კონტექსტში, თვალსაჩინო საფუძველის მიწყვეტილი აზროვნების/ ინტენსიური განვითარება შეადგენს.

თუ წინა კლასებში ცნებითი აზროვნების უმწეობის ერთ ერთ ძირითად საფუძველთაგანს და, იმავე დროს, ამ უმწეობის ერთ ერთ სიმპტომთაგანს ვერბალური გზით /"ზევიდან" / მოწოდებულ ცნებათა დაუფლების მიუწვდომლობა შეადგენს, მე-IV კლასში ეს სისუსტე გადალახულია : ამ საფეხურზე, კონკრეტ

მის ყოველნაირ გამოყენებას, დაწყებული მისი დეფინიციიდან და ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა სწორი წვდომით და ახალ კონკრეტ მასალაზე ამ მნიშვნელობის სწორი გადატანით გათავებული.

3. მე-IV კლასისათვის არა ნაკლები მნიშვნელობის მიღწევად უნდა ჩაითვალოს, ვერბალური აზროვნების განვითარებასთან მჭიდროდ დაკავშირებული, ფორმალური აზროვნების ინტენსიური განვითარება და ცნებათა შორის ლოგიკური დამოკიდებულებათა წვდომის უნარის მომწიფება.

წინა კლასებში, როგორც ზემოდ დავინახეთ, ლოგიკური ცნების დაუფლების მისაღწევად ერთ ერთ მთავარ დაბრკოლებას ფორმალური თვალსაზრისის მიუწვდომლობა შეადგენს. რომლის გამო ერთი სისტემის ცნებათა შორის დამოკიდებულებათ შესახებ ბავშვი მსჯელობს მხოლოდ ამ ცნებათა შინაარსის მიხედვით, და სრულიად მიუხედავად იმ ფორმალურ დამოკიდებულებათა, რომელიც ცნებათა მოცემულ სისტემაშია ნაგულისხმევი. ყოველდღიურ ცნებათა შორის დამოკიდებულებებს ბავშვი სწორად ~~ასაბუთებს~~ ემპირიულ საფუძველზე, ხოლო ახალ ცნებათა სისტემა, რომლის მიმართ მას ჯერ არა აქვს გამოცდილება, მისთვის სრულიად მიუწვდომელი რჩება. ვინაიდან იმ საფეხურებზე ბავშვისათვის მიუწვდომელია ცნებათა შორის ლოგიკური დამოკიდებულებები და მათ ნაცვლად იგი რეალურ, საგნობრივ დამოკიდებულებებს გულისხმობს.

მე-IV კლასიდან მდგომარეობა არსებითად იცვლება. უმრავლესობას უკვე გადალახული აქვს ფორმალური აზროვნების აღნიშნული უმწეობა: ბავშვების უმრავლესობა ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა შესახებ ფორმალური თვალსაზრისით მსჯელობს, ან ყოველ შემთხვევაში, მათ შორის დამოკიდებულება მათ ესმით ლოგიკური და არა რეალური დამოკიდებულებათა სახით. ცნებათა სისტემა-ე.ი. ერთი სისტემის ცნებათა შორის არსებული ძირითადი ლოგიკური დამოკიდებულებები უკვე დაუფლებულია.

აღსანიშნავია, რომ ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა შესახებ მსჯელობის დროს, ფორმალური თვალსაზრისი უკვე იმდენად ძლიერია, რომ ბავშვების უმრავლესობა მოცემულ ცნებათა სქემის საფუძველზე, მაშინაც სწორად წარმოიდგენს ცნებათა შორის დამოკიდებულებებს, როდესაც ამ ცნებათა შინაარსი მათ არა აქვთ საკმაოდ გარკვეულად ან საერთოდ აღექვატურად წარმოდგენილი, რაც დადასტურდა ადამიანთა შორის დამოკიდებულებათა რეალურ ცნებების მიმართ.

მაშ მე-IV კლასიდან ჩვენი ც.პ-ბის დიდი უმრავლესობა პირველად ეუფლება მოცემულ ახალ ცნებათა მინიატიურულ "სისტემას". პირველად წვდება მოცემულ ცნებათა შორის არსებულ ლოგიკურ დამოკიდებულებას.

მე-IV კლასი, ჩვენი მასალის მიხედვით, ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებათა პირველი წვდომის საფეხურს წარმოადგენს.

4. მე-IV კლასის საფეხურის მნიშვნელოვან მიღწევას აგრეთვე განმაზოგადებელი აზროვნების განსაკუთრებით ქვეცნებათა ნიშნების "სინთეზირების" უნარის განვითარება შეადგენს. წინა კლასელების საწინააღმდეგოდ, მე-IV კლასში ჩვენი გამოცდილი ბავშვების ნახევარი. უკვე ახერხებს უშუალო ცნებათა /III რიგის/ გაერთიანებას მე-II იარუსის ცნებაში. ამ ქვეცნებების არსებით ნიშანთა სინთეზირების სახით, თუმცა ადწევენ ამას მხოლოდ სხვის მიერ მოცემული სტიმულის /გაერთიანების სტიმულირებული შეკითხვის/შემდეგ. თითონ მათ სპონტანურად ამის მოთხოვნილება არ უჩნდება. ამის გარდა ამ სინთეზირებას ბავშვები ადწევენ ჩვენ ცდაში მხოლოდ ტრანსპორტის სახეების ცნებათა მე-II იარუსის პირველთ. ვერც ამ ცნებათა მე-III იარუსის და ვერც ადამიანთა შორის დამოკიდებულებათა რელიაციურ ცნებათა პირველთ, ასეთ განზოგადებას ბავშვები ვერ ახერხებენ და ყოველი ზოგადი ცნება რჩება მათთვის ისევ "კონკრეტული" ცნებად ე.ი. ქვეცნებებთან შედარებით ახალ ცნებებს არ წარმოადგენს: იგი მხოლოდ ახალებს ქვეცნებებს.

მაგრამ წინა კლასებთან შედარებით ტრანსპორტის სახეების "კონკრეტული" ცნებათა სინთეზირება დიდ წინსვლას წარმოადგენს.

განმაზოგადებელი აზროვნების წინსვლა ჩვენ ცდაში გამოვლინდა აგრეთვე ყოველდღიურ "ნაცნობ

ცნების / "ადამიანი" / ნიშანთა მიმართაც დეფინიციაში ნაცნობ ცარკეულ ნიშანთა ჩამოთვლის ნაცვლად, მათი "სინთეზირებული" ფორმაში აღნიშვნის სახით.

5. აღნიშნულ, მეტად მნიშვნელოვან მიღწევათა მიუხედავად, ლოგიკური ცნების სრული მომწიფება მე-IV კლასის საფეხურზე ჯერ არ არის მიღწეული.

მთავარი სისუსტეები, რომელნიც არ გვაძლევენ უფლებას მე-IV კლასის საფეხურზე მიღწეული ცნება, საკმაოდ დასრულებულ ლოგიკურ ცნებად ჩაითვალოს შემდეგში მდგომარეობენ:

პირველს, სერიოზულ სისუსტეს ის გარემოება შეადგენს, რომ ცნებაში არსებითი ნიშნის ფუნქცია ჯერ არ არის საკმაოდ დაფიქსირებული: ჯერ ერთი მისი მნიშვნელობის ობიექტივაციას ამ საფეხურზე მხოლოდ ერთეულები აღწევენ / იხ. ზემოდ / და, გარდა ამისა, ამ ნიშანთა საკმაოდ ადეკვატური გამოყენებაც არ არის საბოლოოდ მიღწეული, რაც განსაკუთრებით შკაფიოდ იჩენს თავს "თავისუფალი" კლასიფიკაციის დროს გამოვლინებული "გადაჯგუფებული" დაჯგუფების სახით / იხ. ზემოდ /, თუმცა სხვის მიერ გამოყოფილ ჯგუფებში არსებით ნიშანს ბავშვები ზოგად წვდებიან.

ცნებითი აზროვნების მეორე სერიოზულ სისუსტეს განზოგადების / ნიშანთა სინთეზირების / შედარებითი სისუსტე შეადგენს, რომელიც გამოვლინდა ფვიტ კონკრეტ ცნებათა მე-II იარუსის - "სინთეტიურ" შემუშავებაში, მხოლოდ ამის სტიმულირებელი შეკითხვების

ნიციის შემდეგაც, ამ ზოგადი ცნებების შეჯამებულ ცნებათა" სახით გაგებას ვერ სცილდება.

მაგრამ ხაზგასასმელია, რომ ამ უკანასკნელ სისუსტეს მხოლოდ რელიატიური მნიშვნელობა აქვს, საქმე ის არის, რომ თუმცა ცნებითი აზროვნების აუცილებელ მომენტს მიმართებათა ცნებების დაუფლება შეადგენს / ცნება შემეცნებაა, შემეცნება კი მიმართებათა შემეცნებას გულისხმობს /, მაგრამ რამდენადაც ჩვენს მიერ მოწოდებული მიმართებები /რომელშიაც მთავარ მომენტს შინაგანი და გარეგანი დაკავშირების მიმართება შეადგენს / არ წარმოადგენენ უმარტივეს მიმართებებს, იმდენად ამ მიმართებათა ცნებების მიუწვდომლობა ჯერ არ ნიშნავს საზოგადოდ მიმართებითი ცნებების მიუწვდომლობას და არ წარმოადგენს საზოგადოდ ცნებითი აზროვნების მიუმწიფებლობის კრიტერიუმს; უფრო მარტივ მიმართებათა ცნებების დაუფლების შესაძლებლობა ამ საფეხურზე ამორიცხული არ არის, თუმცა არც მის სასარგებლო არგუმენტები ჩვენ არ მოგვეპოვება.

ამ რიგად ჩვენი ცდის საფუძველზე, მიმართებითი ცნებების დაუფლების შესახებ შესაძლებელია ერთად ერთი დასკვნის გამოტანა: იმ ტიპის / არა უმარტივეს / მიმართებების ცნებებს რეგორიცაა ადამიანთა შორის შინაგანი და გარეგანი დაკავშირების მიმართება, მე-IV კლასის საფეხურზე ბავშვები ადეკ-

ნაცნობ ნიშნებს დეფინიციაში „სინთეტიური" განზოგადოებული სახით იყენებს და ახალი ცნების შემუშავებისას ქარის და წყლის მოვლენებს „ბუნების მოვლენის" ცნებაში ფერთიანებს, ორივე ეს მიდგომა ძირითადში სპეციალური სასკოლო ლიტერატურის გაპირობებულია:

მე-VI კლასში შედარებით მეტი მნიშვნელობის წინსვლა ვლინდება. განსაკუთრებით აღსანიშნავია არსებითი ნიშნის მნიშვნელობის ობიექტივაციის გაცილებით მეტი გავრცელება: რიგ ტონებრივ ოპერაციათა დასაბუთებისას მოზარდები ხშირად მიუთითებენ არსებით ნიშნის მეტ მნიშვნელობას, რასაც მე-IV კლასში- მხოლოდ ცალკე ერთეულები აღწევდნენ. არსებითი ნიშნის დაუფლების უფრო მაღალი დონე კლასიფიკაციის ცდებშიც ვლინდება: მე-VI კლასში ცალკე ერთეულები უკვე თავისუფალ კლასიფიკაციას ახდენენ ერთი ნიშნის/ კლასიფიკაციის ერთი პრინციპის/ თვალსაზრისით, თუმცა ტიპურად ამ კლასში თავისუფალი კლასიფიკაციისათვის ისევ გადაჯარედი ნეშუდი დაჯგუფება რჩება.

ერთგვარი წინსვლა ვლინდება აგრეთვე კონკრეტ ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა -ცნებათა სისტემის თავისუფალ / დახმარების გარეშე / დაუფლებაში, რაც ვლინდება დახმარების გარეშე ცნებათა სისტემის წვდომის მეტ გავრცელებაში მე-VI კლასში.

დანარჩენ მომენტების დაუფლებაში განსხვავებული კლასთა შორის სხვაობა, უმთავრესად უმნიშვნელო რიცხვობრივ ცვლილებებში გამოიხატება, ე.ი. ცნების

შემუშავების სხვადასხვა მოძენტთა მცირეოდენად მეტ გავრცელებაში მე-VI კლასში.

7.

მე-VII კლასი . 14 წ. ასაკი

მე-VII კლასის საფეხური (ციკლი) აზროვნების ინტენსიური განვითარების პერიოდს წარმოადგენს. განვითარების იმ შენელების შემდეგ, რომელიც წინა ორი წლის განმავლობაში გრძელდებოდა, მე-VII კლასის საფეხურზე განვითარების ინტენსივობა ხელახლა აღწევს ნახტომს / მე-IV კლასის შემდეგ პირველს / ნახტომს, რომელიც უკვე მიიღწევა სასკოლო პერიოდისათვის ძირითადში უკანასკნელი საფეხური ცნებითი აზროვნების განვითარებაში.

მართალია მე-VII კლასში ჩვენ მიერ გამოცდილი მოზარდები ცდის განმავლობაში იმუშავებენ ჩვენს ორივე ძირითად მეთოდში მიწოდებულ ახალ ცნებებს და სავსებით ეუფლებიან ამ ცნებათა მინიატიურულ სისტემას, მიუხედავად იმისა, თუ რა გზით სწაითმოებს ამ ცნებების მიწოდება: თვალსაჩინო მასალიდან ხდება მათი შემუშავება / "ქვევიდან ზევით" /, თუ ვერბალური გზით - "ზევიდან". თვალსაჩინო მასალის გარეშე.

1. მე-VII კლასის საფეხურზე ცნებითი აზროვნ-

კურებით აღსანიშნავია ამ მხრივ ქარის და წყლის ძალებით მოძრავ საგანთა კატეგორიის " ბუნების ძალით " მოძრავის სახით გაერთიანება . რაც წინა კლასებისათვის სიძნელეს წარმოდგენდა /.

ნიშანთა სინთეზირების უნარიც და , რაც მთავარია , სინთეზირების [illegible] სინთეზირებული ნიშნის კერძო ნიშანთა გამაერთიანებელი ფუნქციის [illegible] ობიექტივაციაც . თავს იჩენს ყოველდღიურ ცნების / " ადამიანი " / დეფინიციის ნაცნობ ნიშანთა სპონტანურ სინთეზირების დიდ გავრცელებაში და , რამოდენიმე ბავშვის მიერ ამ "სინთეზირებულ " ნიშნებში კერძო ნიშანთა გაერთიანების , მითითებაში .

კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია " ცნებათა ცნების " / მე-11 იარუსის ცნების / შემუშავებისას გამოვლინებული . ქვეცნებათა ნიშნების სინთეზირების სპონტანური მოთხოვნილება , რასაც წინა კლასებში ადგილი არ ქონდა . ყველა წინა კლასებში , ყველა ბავშვები , როგორც წესი , სპონტანურად მე-11 იარუსის ცნებას , მის ქვეცნებათა მხოლოდ წმინდა ჯამის სახით განსაზღვრავდნენ . ხოლო ვინც აღწევდა /წინა საფეხურზე / ქვეცნებების სინთეზირებას , აღწევდა ამას მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის მიერ მოცემულ სტიმულის / სათანადო შეკითხვების / შემდეგ .

/ტრანსპორტის საშუალება /, ამიტომ ამ ზოგად ცნებაში ქვეცნებების სინთეზირება. ქვეცნებათა არსებითი ნიშნების / მამოძრავებელი ძალის სახეების - / სინთეზირების გზით კი არა. მხოლოდ ამ ქვეცნებებში ახალი. მათი გამაერთიანებელი ზოგადი ნიშნის/არა იმ ნიშნის, რომელიც აქამდის მათ არსებით ნიშანს შეადგენდა/ ძიების გზით შეიძლება მოხერხდეს.

ამდენად ჩვენი ცდის პირობებში ცნებათა მე-III იარუსის შემუშავება, მე-II იარუსის ცნების შემუშავებასთან შედარებით, არსებითად განსხვავებული ფსიქოლოგიურ ოპერაციას გულისხმობს. ჩვენი მე"VII კლასის ცდის პირები კი ამ მე-III იარუსის ცნების განზოგადოებასაც, ისევ ქვეცნებათა არსებითი ნიშნების /მამოძრავებელი ძალის სახეების / სინთეზირებას გზით ცდილობენ და ამიტომ უმეტესობა ვერ წვდება ადეკვატურად ამ მე-III იარუსის ცნებას. სანამ ც.ხ-ს შეკითხვა არ მისცემს ბავშვის აზრს შესაფერ მიმართულებას. განზოგადების აღნიშნული სისუსტის მიუხედავად განზოგადებული აზროვნების წინსვლა მე-VII კლასის საფეხურზე. მაინც დიდია: თუ წინა საფეხურისათვის / IV-VI კლასი/ ტიპური იყო ცნებათა ცნების / მე-II იარუსის/ სპონტანური /დახმარების გარეშე /შემუშავება,

"კონკრეტული" ცნების სახით ე.ი. უბრალოდ ქვეცნებათა შეჯამების სახით, მე-VII კლასის საფეხურზე, პირიქით, უფრო დამახასიათებელი არის მე-II იარუსის ცნების სპონტანურად სინთეზიური შემუშავება, ე.ი. ქვეცნებათა არსებითი ნიშნების სინთეზირების საფუძველზე შემუშავება. ამ რიგად წინა ეტაპზე ბავშვი ჯერ აღწევს არსებითად ქვეცნებებთან შედარებით ახალი ზოგადი ცნების შემუშავებას, ხოლო მე-VII კლასის საფეხურზე კი ბავშვი აღწევს სინთეზის წყალობით სწორედ ახალი ზოგადი ცნების შემუშავებას.

5. ერთ ერთ ძირითად მიღწევათაგანს მე-VII კლასის საფეხურზე აგრეთვე ლოგიკური, ფორმალური აზროვნების განვითარებაც შეადგენს, რის გამოც ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებების /ცნებათა "სისტემის" / დაუფლება, ახალ ცნებათა მიღებთანავე საგრძნობლად გავრცელებას აღწევს. ამ საფეხურზე, ახალ ცნებათა მიღებისთანავე ბავშვებს უკვე ნათლად და გარკვეულად აქვთ წარმოდგენილი მათ შორის / ამ ცნებათა შორის / არსებული ძირითადი ლოგიკური დამოკიდებულებები. უმრავლესობას ეს დამოკიდებულებები იმთავითვე თავის თავად ცხადად ეჩვენებათ და ყველა სათანადო ამოცანებს ეს ბავშვები დიდი დარწმუნებით და უშეცდომოთ წყვეტენ და გადაწყვეტის დამარწმუნებელ დასაბუთებასაც იძლევიან.

1. ცნების ობიექტივაციის განვითარება თავს იჩენს უმთავრესად შემდეგ მომენტებში: ამ საფეხურიდან არსებითი ნიშნის მნიშვნელობის ობიექტივაცია / მისი მეტი მნიშვნელობის მითითების სახით / და გონებრივ ოპერაციათა სპონტანური დასაბუთება მათი საფუძვლის ობიექტივაციის გზით. უკვე საყოველთაო მოკლენის ხასიათს ღებულობს. ამის გარდა ამ კლასიდან პირველად იჩენენ თავს იშვიათი ერთეულების მიერ ცნების არსებითი ნიშნის მნიშვნელობის ობიექტივაცია ისეთი აღექვატური "ორმა" ცნებების სახით, როგორც "რაობის" და "არსებითის" გამოხატვის ცნება ~~/ თან~~. ~~ამ მაღალ ობიექტივაციას~~ აღსანიშნავია რომ ცნების არსებითი ნიშნის მნიშვნელობის ამ მაღალ ობიექტივაციას უკანასკნელ კლასებშიც მხოლოდ იშვიათი ერთეულები აღწევენ.

2. ერთგვარი წინსვლა / თუმცა მცირე / დაიმჩნევა აგრეთვე განზოგადოების ოპერაციებში. განზოგადებული აზროვნების განვითარების თავს იჩენს, ჯერ ერთი, ნაცნობი ცნების / "ადამიანი" / ნიშანთა სპონტანური სინთეზირების საყოველთაო გავრცელებაში და ამ სინთეზირებულ /ზოგად/ ნიშანთა ფუნქციის ობიექტივაციის მეტ გავრცელებაში. და, ამის გარდა, ქვეცნებათა

ზოგად ცნებაში სპონტანური ცნობიერების სახით განზოგადების ოპერაცია მეტ გაურკვევლობაში, ვიდრე წინა კლასში.

3. ვერბალური აზროვნების წინსვლა მე-VIII კლასში გამოიხატება, ვერბალური აზრით მიწოდებულ ცნებათა სრული დაუფლების აგრეთვე მეტ გაურკვევლობაში მე-VIII კლასელებს შორის.

რაც შეეხება ცნების შემუშავების დანარჩენ მომენტებს, რომლის შესწავლას აქვს ადგილი ჩვენ ცდებში / კლასიფიკაციას, ცნებათა სისტემის დაუფლება და სხ. იხ. ზემოთ / მათი განვითარების სტადია მე-VIII კლასში უცვლელი დარჩა.

სამაგიეროდ აშკარა სახით ვლინდება წინსვლა ცნების სხვადასხვა მომენტთა ვერბალური გაფორმებაში: უფრო ზუსტი და "ტერმინოლოგიის ხმარებაში / დეფინიციები, ზოგადი ცნების სინთეზირების ფორმა და სხ/ და საზოგადოთ ცნების ობიექტივაციის უფრო ადეკვატურ ვერბალურ გაფორმებაში.

9.

IX და X კლასი; 16 და 17 წლ. ასაკი

ცნების განვითარების დონე, რომელიც მე-VIII კლასშია მიღწეული, მთელ სასკოლო პერიოდში, მასიურად / ე.ი. ერთეულ მოზარდების ცალკეულობაში მიღების გარეშე /, ცნების განვითარების უმაღლეს საფე-

ხურს წარმოადგენს. ჩვენი მასალის მიხედვით მე-VIII კლასის შემდეგ, მასიურად წინსვლას ადგილი ალარა აქვს. ზედა კლასებს შორის დადასტურებული უმნიშვნელო ცვლილებები ცნების შემუშავების ცალკე მომენტების ერთ და იმავე ფორმულირების მეტ-ნაკლებ გავრცელებაში, გამოიხატება, ჯერ ერთი, მნიშვნელობას მოკლებულ ერთეულებში და გარდა ამისა, ეს მეტ-ნაკლები გავრცელება ცვლილებადობს, როგორც მომატების, ისე დაკლების მიმართებითაც (მაგალითად მე-IX კლასში მთელ რიგ მომენტების მალალი ფორმა რამოდენიმე ერთეულით ნაკლებად არის გავრცელებული ჩვენ ციკლის პირებს შორის, ვიდრე მე-VIII კლასის ციკლის პირებს შორის. სხვა მომენტების მალალი ფორმა კი პირიქით რამოდენიმე ერთეულით უფრო მეტად არის გავრცელებული მე-IX კლასში).

წინსვლა უკანასკნელ ორ კლასში წინა ეტაპებთან შედარებით დასტურდება მხოლოდ და მხოლოდ უფრო ზუსტ და "ფორმა" ტერმინოლოგიის გამოყენებაში, აზრის უფრო ზუსტ და ადექვატურ გაფორმებაში. ვერბალური ფორმულების უფრო ადექვატურ ჩამოყალიბებაში, რის გამოც ამ კლასებში (მეტადრე მე-X კლასში) მოცემულ ახალ ცნებათა დეფინიციებს, საანალიზო ოპერაციათა დასაბუთება და ქვეცნებათა ზოგად ცნებაში გაერთიანება, ცნების უფრო მალალი ობიექტივაციას, უფრო ფორმა და ადექვატური გაგების შთაბეჭდილებას სტოვებს.

სამაგიეროდ, რაც შეეხება მოზარდთა ერთეულებს, რომლიც, როგორც ჩანს, ცნების შემუშავებაში-უფრო მაღალ დონეს აღწევენ. ვიდრე ეს მასიურად არის დამახასიათებელი სასკოლო პერიოდისათვის, ამათვის დამახასიათებელია არა მხოლოდ აზრის ვერბალური გაფორმების უნარის განვითარება, არამედ არსებითად უფრო მაღალი დონე ცნების დაუფლებისა. ვიდრე წინა კლასებში, ვიმეს მიერ იყო მიღწეული.

განსაკუთრებით აღსანიშნავია ამ მხრივ ცნების და კერძოთ ცნების არსებით ნიშანთა ფუნქციის ობიექტივაციის უფრო მაღალი დონე: ერთეული მოზარდები აღწევენ არსებითი, ნიშნის არა მხოლოდ მეტი მნიშვნელობის "ობიექტივაციას. არამედ მისი არაშემთხვევითობის და მაშ მისი აუცილებლობის ობიექტივაციას (არსებითის დაპირისპირება შემთხვევითთან) და ნიშნის მნიშვნელობის რელიატიურობის ობიექტივაციისაც, ე.ი. ნიშნის მეტ ნაკლები მნიშვნელობის, თვალსაზრისზე დამოკიდებულების ობიექტივაციას (იმ გარემოების ობიექტივაციას, რომ ერთი ცნების ერთი და იგივე ნიშანი, ერთი თვალსაზრისით მთავარია, და მეორე თვალსაზრისით უმნიშვნელოა). ერთ-ერთ მოზარდს ცნება, მისი ნიშანი და დეფინიცია, შეხაფერ ცნებათა დაუფლების დონემდეს აქვს გაცნობიერებული: იგი სპონტანურად ხმარობს "ცნების ნიშნის" და "განმარტების" ცნე-

II

XX. ცნების შემუშავების ძირითადი საკომპონენტო ოპერაციათა ონტოგენეზისის მთავარი ეტაპები.

ცნების შემუშავების მთავარი საკომპონენტო "ფუნქციების" და ოპერაციების ონტოგენეზისის ძირითადი ეტაპები, მიღებული ექსპერიმენტალური მასალის მიხედვით, შემდეგი სახით გვეხატება:

1.
ცნებაში არსებითის შემეცნების ფუნქციის განვითარება.

ცნებაში საგნის არსის ასახვის განვითარებაში, ჩვენი ექსპერიმენტალური მასალის მიხედვით, გასარჩევია შემდეგი ძირითადი ეტაპები.

1. პირველი ეტაპი, რომელიც მიეწოდებული ყოველდღიური ცნების/"ადამიანი"/ მიმართ, ჩვენი აზრის პირებს ასაკში, ე.ი. მოსამზადებელ ჯგუფისათვის /7 წლისათვის/ უკვე დაძლეულია და რომელიც დამშვებული გვაქვს ნაწილობრივ იმ ცნებათა ანალოგიურად, რომელთა ობიექტივაცია საზოგადოთ სიძნელეს წარმოადგენს და, ნაწილობრივ რამოდენიმე 4-5 წლის ბავშვებზე ჩატარებულ წინასწარი ცდების საფუძველზე - მდგომარეობს ყოველდღიური ცნების, მხოლოდ პრაქტიკულად სწორ

საფეხურზე ბავშვი ვერ იძლევა ცნების ახსნა-განმარტების ამოცანის კონტექსტში ვერავითარ ნიშნების ობიექტივაციას ვერ ახერხებს.

3. იმავე ამოცანის /ცნებათა შედარების ამოცანის/ კონტექსტში, რომელიც უშუალოდ მოითხოვს ცნების სპეციფიურობის მითითებას, ბავშვი უკვე ახდენს მხოლოდ სპეციფიურ ნიშანთა ობიექტივაციას /მათ შორის არსებითის და არა არსებითის დიფერენციაციის გარეშე - მაგრამ იმავე ნაცნობი ცნების დეფინიციის ამოცანის კონტექსტში, რომელიც უფრო მაღალ ობიექტივაციას გულისხმობს, იგი ჯერ ვერ ახერხებს ნიშანთა ობიექტივაციას და დეფინიციას ვერ იძლევა.

ამ "აზრის ობიექტივაციის" სფეროს გარდა სპეციფიური ნიშნის თვალსაზრისი იჩრდილება აგრეთვე ცნების საგნის თვალსაჩინო წარმოდგენის შემთხვევაში: ცნებისათვის თვალსაჩინო საგნის მიკუთვნებას წყვეტს თვალსაჩინო წარმოდგენა და არა სპეციფიური არათვალსაჩინო ნიშნის თვალსაზრისი. ეს უკანასკნელი აბსოლიუტურად იჩრდილება თვალსაჩინო წარმოდგენით.

ამ ხარისხისათვის ტიპიურია ცნების გულისხმობა ცალკე კონკრეტ საგანთა სახით, იმ შემთხვევაშიც როდესაც სხვისი დახმარებით ბავშვი წვდება მისთვის ახალი ცნების სპეციფიურ ნიშანს, შემდეგ, სააზროვნო

[illegible]

ობიექტივაცია ქმნილი აქვს არა მხოლოდ არსებითი ნიშნის მნიშვნელობა, არამედ მისი ტელიაციურობაც.

14. ცნების ობიექტივაციის უმაღლეს საფეხურზე /სასკოლო პერიოდში/ მოზარდს დაუფლებული აქვს "ცნების", "ნიშნის", "ცნების განმარტების" ან "განსაზღვრის" კატეგორიები და სათანადო ამოცანებს /მაგალითად დეფინიციათა შედარების ამოცანას/ წყვეტს ამ "ფორმალურ" კატეგორიათა-თვალსაზრისით /საგნის თვისებებს აფასებს, როგორც ცნების ნიშნებს, დეფინიციას, როგორც ცნების განსაზღვრას და სხ/.

2.

კლასიფიკაციის განვითარების ძირითადი ეტაპები.

ჩვენი ცდის მასალის სპეციფიურობის გამო/იხ. ზემოთ/ მის საფუძველზე შესაძლებელია კლასიფიკაციის მხოლოდ იმ ფორმის გაშუქება, რომელიც საგანთა დაჯგუფებას /კლასიფიკაციას/ არათვალსაჩინო ნიშანთა მიხედვით გულისხმობს+/.

დაბალ კლასებში ბავშვებს ამოცანის მიღებისთანავე, უჩნდებათ ტენდენცია მასალის დაჯგუფებისა "სენსორულ" /თვალსაჩინო/ თვისებების მიხედვით და მათთვის დიდ დაბრკოლებას სწორედ ის წარმოადგენს, რომ მოწოდებული მასალა ამ ნიშნებით ვერ ჯგუფდება.

+/ თვალსაჩინო ნიშანთა მიხედვით კლასიფიკაციის შესახებ სკოლის წინარე ასაკში იხ. ისევ ტფილისის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიურ ლაბორატორიაში დამუშავებული შრომა: დ. უზნაძე. Gruppenbildungsversuch ... Arch. f. d. ges. Psych. B. 73 ... 1929 ...

მოსალოდნელია ,რომ თვალსაჩინო ნიშნების მიხედვით დასაჯგუფებელი მასალის მოწიდების შემთხვევაში გამოვლინდებოდა / განსაკუთრებით დაბალ კლასებში / კლასიფიკაციის სხვა ფორმები ჩვენს მიერ მიღებულ ფორმებისაგან განსხვავებული.

1. თავისუფალი / დახმარების გარეშე / კლასიფიკაცია. 1)

ჩვენ მასალაში მოცემული თავისუფალი კლასიფიკაციის მრავალნაირ ცდათა შორის, მასალის დაჯგუფების ძირითადი ხასიათის ფორმებს , შემდეგი ფორმები წარმოადგენენ:

1. არითმეტიკული გაყოფა

თავისუფალი დაჯგუფების ერთ-ერთ უმდაბლეს ფორმათაგანს მასალის არითმეტიკული გაყოფა წარმოადგენს, რომელსაც ჩვენ ცდებში შედარებით იშვიათად ჰქონდა ადგილი. ბავშვი ჰყოფს მასალას ჯგუფების დაკვირებულ რაოდენობაზე. ჯგუფებს შორის იცავს საგნების რაოდენობის თანასწორობას და სრულიად ყურადღების გარეშე სტოვებს თვითონ დაჯგუფებული საგნების თავისებურებებს. საგანი ამ შემთხვევაში მხოლოდ ერთეულია და ბავშვი ცდილობს ჯგუფებში ამ ერთეულთა რიცხვის თანასწორობის დაცვას.

ჩვენს მასალაში ეს არის დაჯგუფების

შემდეგ არა მარტო საგანთა "ჯგუფს" ~~არ ართის მიღებული მსგავსებაში~~, არამედ იმ საგნებს, რომელიც ერთი ორი საგნის წინ იყო დადებული, ხოლო, რამდენადაც საგანთა მიმსგავსება არ ხდება ერთი და იმავე თვალსაზრისით, გასაგებია, რომ ასეთი "დაჯგუფების" რეზულტატში სრულიად ~~დისპარატული~~ "უცხო" (თვით ბავშვის თვალსაზრისითაც) საგნები ერთ რიგში თავსდება / a უკავშირდება b-l, b-c-l, c-d-l, ხოლო a-b და d-l შორის შესაძლებელია სრულიად არავითარი მსგავსება არ იყოს/

დაჯგუფების ამ ფორმაში გასარჩევია რამდენიმე სახე იმის მიხედვით, თუ რა საფუძველზე ახდენს ბავშვი საგნების "მიმსგავსებას"

ა/ ყველაზე პრიმიტიულ მიმსგავსებას "სუბიექტური" მიმსგავსება შეადგენს, როდესაც ბავშვი საგნებს ამსგავსებს, მსგავსების სუბიექტური შთაბეჭდილების მიხედვით, და ვერ აძლევს თავს ანგარიშს ამ მსგავსების ობიექტურ საფუძვლებს: ვერ ახდენს იმ ნიშანთა, იმ მომენტთა ობიექტივაციას, რომლითაც ემსგავსებიან საგნები / არ იცის "რითია მსგავსი" ეს საგნები /

ბ/ მიმსგავსების მეორე სახეს ისევ სუბიექტური მიმსგავსება შეადგენს იმ განსხვავებით, რომ მის დასაბუთებისას ბავშვი მიუთითებს მსგავსების "ნიშნებს", მაგრამ ეს ნიშნები "რაგინდარა" ნიშნებია / n'importe que /, რომელნიც

სრულიად არ გამოხატავენ ბავშვის მსგავსების შეაბეჭდილებას. არ გამოხატავენ საგანთა შორის ნამდვილ მიმართებას: დასახელებული ნიშანი არ ახასიათებს ორივე საგანს და სხ.

გ/ მიმსგავსების მაღალ ფორმას "ობიექტიური მიმსგავსება" /მიმსგავსება საგნის ობიექტურ ნიშნების მიხედვით - შეადგენს, ბავშვი ახდენს იმ ნიშანთა ობიექტივაციას, რომლითაც ამსგავსებს საგნებს.

3. წყვილ-წყვილად დაჯგუფება.

წყვილ- წყვილად დაჯგუფება ჩვენს ცდაში დაჯგუფების ყველა პრიმიტიულ ფორმათა შორის ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს

ამ დაჯგუფების დროსაც ბავშვი ~~ამორჩევს~~ ცალკე ~~კონკრეტ~~ საგნის, ისევ ცალკე კონკრეტ საგანთან მიმსგავსებით და ამ მიმსგავსების საფუძველზე ~~ადგენს~~ დაჯგუფებას, ე.ი. გამოყოფს- ცალკე ორ საგანს, რომელიც მას მსგავსად მიაჩნია. შემდეგ გადადის მეორე ორ "მსგავს" საგანზე და ასე შემდეგ. ამ გზით ბავშვი გამოჰყოფს ჩვეულებრივ საგნების მხოლოდ ნაწილს, ხოლო დანარჩენებს დაჯგუფების გარეშე სტოვებს.

თუმცა ამ დაჯგუფების დროსაც ბავშვი მხოლოდ ერთეულ, კონკრეტ საგნების მიმსგავსებიდან გამოდის. მაგრამ ~~ჯაჭვური~~ დაჯგუფების საწინააღმდეგოთ, ბავშვი მოცემულ მასალის სიმრავლეს

მაგრამ ამ ჯგუფების გამოყოფა ხდება არა კლასი ფიკაციის წესით, ე.ი. არა ერთი საერთო პრინციპის მიხედვით, არა ერთი თვალსაზრისის მიხედვით, არამედ თვითეული ჯგუფის დანარჩენ ჯგუფებისაგან, მთელი დანარჩენი მასალისაგან დამოუკიდებლად : ყოველი ჯგუფი დგება დანარჩენ მასალის მხედველობაში მიღების გარეშე. როდესაც ბავშვი დაასრულებს "მსგავსი" საგნების ერთი ჯგუფის შედგენას, მაშინ იწყებს მეორე ნაირ მსგავს საგნების გამოყოფას და ამ გზით ჯგუფის შედგენას და ასე შემდეგ. ისე რომ, არსებითად, აქ კლასიფიკაციას კი არა აქვს ადგილი. არამედ მსგავს საგნების გამოყოფას : გამოყოფილ ჯგუფების რაოდენობას ბავშვი მხედველობაში არ ღებულობს სრულიად არ დაეძებს რამდენი ჯგუფი გამოუვა მას ✗ თუმცა დავალებაში აქვს ჯგუფების გარკვეული რაოდენობის გამოყოფა/

დაჯგუფების ეს ფორმა შეიცავს რამოდენიმე სახეს:

ა/ საგნები თავსდება ერთ ჯგუფში სუბიექტიური მიმსგავსებით : ბავშვი გამოყოფს საგანთა ჯგუფს, მაგრამ ვერ ახდენს ამ ჯგუფის ობიექტივაციას, ვერ მიუთითებს, რითია ეს საგნები - ერთნაირი " ან "მსგავსი".

ბ/ საგნები თავსდება ჯგუფში ისევ "სუბიექტიური " მიმსგავსებით, მაგრამ ამ მოთავსების დასაბუთებისას ბავშვი მიუთითებს " რაგინდარია " ნიშნებს - ჯგუფისათვის არასპეციფიურს.

ღენიმე საგანს ახალ ჯგუფში, რათა შეავსოს ჯგუფის დანაკლისი. ე.ი. არსებითად გადადის გაყოფის და ~~არ~~ არა კლასიფიკაციის პრინციპზე., თუმცა შემდეგ კი ცდილობს მონახოს რაიმე "ობიექტური" საბუთი, ამ უკანასკნელი ჯგუფის გამაერთიანებელი ობიექტური ნიშანი.

ამ საფეხურამდის ტიპიური რჩება კლასიფიკაციის თვალსაზრისის "- სტაბილური ხასიათი, რის გამო ბავშვს არ შეუძლიან თვალსაზრისის შეცვლა: ერთ საგანში სხვადასხვა ნიშნის დანახვა " თუ (საგანი) ნიშნავს მისთვის ხმელეთზე მომავალს, იგი ვეღარ დაინახავს მასში ცალ-ცალკე მანქანით მოძრავს და ცხოველის ძალით მოძრავ საგანს "

7. დაჯგუფება მხოლოდ გადაჯვარედინებულ პრინციპებით

ბავშვი აჯგუფებს მასალას ჯგუფების დავალებულ რაოდენობაზე, გარკვეული ნიშნების მიხედვით, ოღონდ არა ერთი ყველა ჯგუფების გამაერთიანებელი პრინციპის, არამედ რამოდენიმე (ჩვეულებრივ ორი). " გადაჯვარედინებული " პრინციპით, ე.ი. ~~თრი~~ ისეთი ნიშნით, რომელნიც ერთი მეორეს არ ამორიცხავენ: ორ, სამ ჯგუფს გამოყოფს ერთი ნიშნის მიხედვით, ხოლო დანარჩენს სულ სხვა ნიშნით, რომელსაც არავითარი კავშირი არა აქვს პირველთან, რეზულტატში ღებულობს " გადაჯვარედინებულ ჯგუფებს ", ე.ი. ისეთ ჯგუფებს, რომელნიც არ ამორიცხავენ მათშ

შესულ საგანთა სხვა ჯგუფისათვის მიკუთვნების შესაძლებლობას.

ცალკე, დამოუკიდებელი ჯგუფების გამოყოფის საწინააღმდეგოთ, ამ შემთხვევაში რამდენიმე ჯგუფის /2,3 / გამოყოფა ხდება მათი გამაერთიანებელი, საერთო პრინციპით, ხოლო რამდენადაც ამ პრინციპით ჯგუფების დავალებულ რაოდენობას ბავშვი ვერ მიიღებს, გადის მეორე პრინციპზედაც (დანარჩენ ჯგუფების მისაღებად).

ამ საფეხურისათვის უკვე მიღწეულია კლასიფიკაციის თვალსაზრისის "გაქვავებულობის", მისი სტაბილობის ნაწილობრივ დაძლევა, რის შედეგადაც ბავშვს შეუძლიან, დავალების შემთხვევაში მაინც, კლასიფიკაციის სხვა თვალსაზრისის ძიება: ერთ და იმავე საგნის სხვადასხვა თვალსაზრისით განხილვა.

8. კლასიფიკაცია ერთი პრინციპის მიხედვით

დაჯგუფების ეს ფორმა პირველ ნამდვილ კლასიფიკაციას წარმოადგენს: საგანთა დაჯგუფება ხდება ფაქტიურად ერთი ზოგადი, ყველა კატეგორიების გამაერთიანებელი, ნიშნის თვალსაზრისით. ამ ზოგადი ნიშნის სახეების დიფერენციაციის გზით; /სხვა საკითხია რამდენად გაცნობიერებულია ამ ზოგადი ნიშნის თვალსაზრისი - ფაქტიურად დაჯგუფება ასეთია! /

მაგრამ ამ კლასიფიკაციის ობიექტივაციის /მის "გაცნობიერების" / თვალსაზრისით, გასარჩევია

რამოდენიმე არსებითად განსხვავებული საფეხური.

ა/ სწორი კლასიფიკაციის მიუხედავად, ე.ი. კლასიფიკაციის პრაქტიკული დაუფლების მიუხედავად ბავშვი ვერ ახდენს კლასიფიკაციის ნიშნის და გამოყოფილ ჯგუფების ობიექტივაციას. /ეს ფორმა უფრო დამახასიათებელია რეალიაფიური მასალის დაჯგუფებისათვის/.

ბ/ არა სწორი დამახინჯებული ობიექტივაცია სწორად კლასიფიცირებული მასალის /არა სპეციფიური ნიშნის მითითება ან ნიშნის დამახინჯებული გაგება და სხ/.

გ/ სწორად გამოყოფილ ჯგუფების ცალკე საგნებით რეპრეზენტაცია: ცალკე საგანი აღებულია "ამდაგვარის" წარმომადგენლად. საგანთა კატეგორია წარმოდგენილია ცალკე კონკრეტი საგნით, რომელიც კატეგორიის ნიშანშია.

დ/ არსებითი ნიშნის "დაახლოებით" სწორი, ზერელე "ობიექტივაცია, დამახასიათებელია უფრო რეალიაფიური მასალის დაჯგუფებისათვის.

ე/ სწორ ობიექტივაციას აღწევენ მხოლოდ გამოყოფილ ჯგუფების ურთიერთ შედარების საფუძველზე. რასაც ცდის ხელმძღვანელი მოითხოვს.

ვ/ კლასიფიკაციის პრინციპის/ გამოყოფილ ჯგუფების არსებითი ნიშნის /-სწორი ობიექტივაცია.

ამ საფეხურზე პირველად მიიღწევა ნამდვილი კლასიფიკაციის დაუფლება. მაგრამ ცალკე ცდის პირები არჩევენ კლასიფიკაციის ნიშანთა კიდევ უფრო მაღალ გაცნობიერებას;

9) რამდენიმე მოზარდი „სვამს კლასიფიკაციის პრინციპის საკითხს კლასიფიკაციის დაწყებამდის და ამ ნიშნის (კლასიფიკაციის თვალსაზრისის) რელიატივობის ობიექტივაციას ახდენს: ბავშვს ესმის ერთ და იმავე მასალის სხვადასხვა თვალსაზრისით, სხვადასხვა ჯგუფებზე დაჯგუფების შესაძლებლობა და კლასიფიკაციის დაწყებამდის რამდენიმე შესაძლო თვალსაზრისის შეფასებას ახდენს.

ამ უკანასკნელ საფეხურზე უკვე სრულიად დაძლეულია კლასიფიკაციის დაბალ ფორმებისათვის დამახასიათებელი, თვალსაზრისის სტაბილობა," გაქვავებულობა", რომლის გამო ბავშვს არ შეუძლიან კლასიფიკაციის თვალსაზრისის შეცვლა. ამ უმაღლეს საფეხურზე ბავშვი არა მხოლოდ ცვლის თვალსაზრისს, არამედ ახდენს მისი შეცვლის შესაძლებლობის (მის რელიატივობის) წინასწარ ობიექტივაციას და სპონტანურად ეუფლება კლასიფიკაციის რამდენიმე თვალსაზრისს.

II. კლასიფიკაცია დახმარებით

ასეთია თავისუფალი კლასიფიკაციის ძირითადი ფორმები, ხოლო როდესაც იმ ბავშვებს, რომელნიც

საკუთარი ძალებით სწორ კლასიფიკაციას ვერ ეუფლებიან, ეძლევათ დახმარება. ეს ბავშვები კლასიფიკაციის შემდეგს ხარისხად, ზემოდ განხილულ ფორმებთან ანალოგიურ ფორმებს იძლევიან.

1. კლასიფიკაციის დაწყება და ახსნა

მაქსიმალურ დახმარებას წარმოადგენს კლასიფიკაციის დაწყებასთან ერთად მოცემული, მისი ახსნა-გამოყოფილ ჯგუფების დახასიათება.

ამ დახმარების შემთხვევაში კლასიფიკაციის დაუფლების შემდეგი საფეხურებია მოცემული.

1. დაჯგუფებას სწორად ვერ ახდენს, ე.ი. კლასიფიკაციას ვერ აგრძელებს. გადადის ცალკე საგნების ისევ ცალკე საგნებთან მიმსგავსებაზე სუბიექტიური მიმსგავსების ან შემთხვევითი ნიშნების საფუძველზე.

2. კლასიფიკაციას აგრძელებს სწორად, მხოლოდ მის შემდეგ, რაც ყოველი საგნის შესახებ ც. ხელ. სპეციალურად სვამს კითხვას, მისი არსებითი ნიშნის შესახებ /მაგ. "რით მოძრაობს?" / თითონ ცდის პირი თავისით, ამ ნიშნის თვალსაზრისს მასალის გათვალისწინებისას, ვერ ეუფლება.

3. სწორად აგრძელებს კლასიფიკაციას, თუმცა ჯგუფების/მათი ნიშნების / ობიექტივაციას ვერ ახერხებს a/ დამახინჯებულად გებულობს ნიშნებს

b/ ჯგუფებს წარმოიდგენს მხოლოდ ცალკე

მოწოდებულ შუალობითი / ზოგადი/ ცნების მნიშვნელობას, თუმცა "უშუალო ცნებებს", პრაქტიკულად მაინც, დაუფლებულია. მას სრულიად ვერ წარმოედგენია რა საგნებს შეიძლება მიშნავდეს მიღებული " ცნებათა ცნება ", ისე რომ პრაქტიკულად — ცნებისათვის საგნების მიკუთვნების სანითაც ბავშვისათვის შუალობითი ცნება სრულიად მიუწვდომელი რჩება, ე.ი. ბავშვს, როგორც ჩანს, ისე ვერ წარმოუდგენია, რომ მოწოდებული ზოგადი ცნება უშუალო ქვეცნებაში ნაგულისხმევ საგნებს, ან რომელიმეს ამ საგნებიდან შეიცავს.

2. "ემპირიონალური" გაგება

შემდეგ საფეხურზე თავს იჩენს ზოგადი ცნების ასე ვთქვათ, ემპირიონალური გაგება, რომელიც ვლინდება ამ შუალობითი ცნებისათვის მხოლოდ რომელიმე ცალკეული საგნის სწორ მიკუთვნებაში /ისიც დამხმარე შეკითხვების შემდეგ/. მაგრამ ქვეცნებათა ზოგად ცნებაში რაიმე სახით გაერთიანების არავითარი ნიშანი ამ საფეხურზე არ ჩანს.

3. ქვეცნებათა მხოლოდ "ფორმალური" შეჯამება.

ბავშვს ესმის ზოგადი ცნების, ასე ვთქვათ, გამაერთიანებელი ფუნქცია ქვეცნებათა მიმართ, იგი უკვე ამბობს, რომ ზოგადი ცნება მის ქვეცნებათა შეკრებას უნდა წარმოადგენდეს, ე.ი. ქვეცნებებში

ქვეცნებათა შეხამების მეორე სახე, რომელიც იშვიათად იჩენს თავს, მდგომარეობს ზემოდ აღნიშნულ ქვეცნებათა კატეგორიალურ რეპრეზენტანტ საგნების შეკრებაში.

მე-III იარუსის ცნება კი ამ საფეხურზე ჩვეულებრივ წარმოდგენილია მის პირველ რიგის ქვეცნებათა ნაწილის აქტუალური გულისხმობის, ხოლო დანარჩენის შესახებ " პოტენციონალურ " / ზემოდ აღნიშნული აზრით / ცოდნის სახით.

8. ზოგადი ცნების ერთი რთული მრავალმხრივი საგნის სახით შემუშავება / "ამფიბიური" ცნება /

ქვეცნებათა ზოგად ცნებაში შეკრების ერთ ერთმა ორიგინალურმა ფორმამ ჩვენ ცდებში იჩინა თავი მხოლოდ მე-III "იარუსის" / ზოგადობის მე-III რიგის / ცნებათა შემუშავებისას. განზოგადოების ეს იშვიათი ფორმა მდგომარეობს პირველი რიგის ქვეცნებებიდან, როგორც ნაწილებიდან, ზოგადი ცნების, როგორც ერთი მთლიანი საგნის, შედგენაში / ვრცელი ერთი საგნის, ნაწილებიდან შედგენის ანალოგიურად /, ისე, რომ მაგალითად ადამიანის, ცხოველის, მანქანის და ბუნების ძალით მოძრავ საგნების ოთხი ცნებიდან ბავშვი იმუშავებს ერთ ზოგად "ცნებას" "ერთი დიდი საგნის მნიშვნელობით, რომელიც მოძრაობს ერთდროულად / " ამფიბიის " პრინციპის ანალოგიურად / ადამიანის, ცხოველის, მანქანის და ბუნების ძალების მეოხებით; ერთად მყოფ, შინაგან კავშირს მოკლებული ადამიანების, პირადი გაცნობის საფუძველზე დაკავ-

10. სტრუქტურებული სინთეზის ცდა, ცნების ნაწილობრივი შინაარსის, ან მეტად ფართე გვარის ობიექტივაციის სახით.

შემდეგ საფეხურზე ქვეცნებათა სპონტანური განზოგადებისას, ბავშვისათვის ისევ დამახასიათებელია ქვეცნებათა შეჯამება (ან უბრალო შეჯამება ან "შეკრებით კატეგორიის "–" კონგლომერატიული ცნების" სახით). მაგრამ ქვეცნებათა ერთი შინაარსის სახით გაერთიანების, სხვის მიერ სტრუქტურიზაციის შემთხვევაში ბავშვი უკვე იძლევა ქვეცნებათა სინთეზის ცდას; მოცემულ სტრუქტურის შემდეგ ბავშვს ადარ აკმაყოფილებს ქვეცნებათა შეჯამება, მაგრამ ნამდვილ სინთეზსაც იგი ვერ ანხორციელებს და თუმცა ზოგად ცნებას ერთი შინაარსის სახით განსაზღვრავს, მაგრამ ეს შინაარსი ან ცალმხრივ ნაწილობრივ შინაარსს წარმოადგენს (ზოგადი ცნების ნაცვლად მის ვიწრო ქვესახეს გამოხატავს), ან (უფრო ხშირად) პირიქით, მოცემული ცნების სპეციფიურობას მოკლებულს, უსაზღვროდ ზოგად შინაარსს წარმოადგენს (სატრანსპორტო საშუალების ნაცვლად "საყირო ნივთები" გარკვეული დამოკიდებულებაში მყოფ ადამიანთა ნაცვლად "საერთოდ ადამიანები" და სხ) ან და ბავშვი მერყეობს ამ ორ უკიდურესობას შორის ხან იძლევა მეტად ფართე განსაზღვრას, რომელიც მას თითონაც არ

აკმაყოფილებს, ხან კი მეორე უკიდურესობაში ვარდება ჟ იძლევა მეტად ვიწრო განსაზღვრას, რომელიც აგრეთვე მას არ აკმაყოფილებს, ხოლო ნამდვილ სინთეზს, რომელსაც ეძებს ვერ ახორციელებს. /მაგ. მავნეთ მომქმედ ბუნების მოვლენებისაგან დასაცავი ნივთის ცნების ნაცვლად მოზარდი იძლევა განსაზღვრას "ჩასაცმელია" შემდეგ .. "არა მარტო ჩასაცმელი არ არის, საერთოდ საჭირო ნივთია", შემდეგ.... არა ყველა საჭირო ნივთი არ არის ...ნუ არ ვიცი როგორ ვთქვა" /

11. სტიმულირებული "სუბიექტურ-ემპირიული" სინთეზი.

შემდეგ საფეხურზე, თუმცა სპონტანური განზოგადოება, ისევ ქვეცნებათა შეჯამების სახით სწარმოებს, მაგრამ ქვეცნებათა გაერთიანების სტიმულაციის შემთხვევაში ცდის პირები უკვე იძლევიან ქვეცნებათა სინთეზს /მე-11 იარუსის ცნებაში/, ოღონდ სუბიექტურ, ემპირიულ და არა ობიექტურ, ლოგიკურ სინთეზს.

A. მოცემული სტიმულირებული შეკითხვების შემდეგ ბავშვი აერთიანებს ქვეცნებებს ერთ*ზოგად შინაარსის სახით, მაგრამ ქვეცნებათა ნიშნების სუბიექტურად გარდატეხილ, სუბიექტურად დამახინჯებული გაგების და არა ობიექტური არსებითი ნიშნთა სინთეზის გზით. /მაგ. ადამიანთა შორის ნათესაური კავშირის, პირადი ნაცნობობის საფუძველზე კავშირის და გარეგანი სივრცით დაკავშირების გამ

თიანებე ცნების ნაცვლად ,,ყველაზე კარგი ადამიანების" ცნების მოცემა.

B. მოზარდი იძლევა ქვეცნებების თავისებურ, ასე ვთქვათ, ემპირიულ სინთეზს, რომელიც "ცნებების ლოგიკურ ბუნებიდან არ გამომდინარეობს, და შესაძლებელი ხდება მხოლოდ ცნების "ემპირიულ / ყოველდღიურ გამოცდილების საფუძველზე მიღებულ ბაგების ნიადაგზე: მაგალითად ნათესავის და ნაცნობობის ნიადაგზე დაკავშირებულ ადამიანთა ცნებების გამაერთიანებელ ცნებას ბავშვი განსაზღვრავს როგორც "მოსიყვარულე ადამიანებს", თუმცა ნათესობა ლოგიკურად არ გულისხმობს აუცილებლად სიყვარულს, მაგრამ "ემპირიულ" ნიადაგზე ბავშვის თვალში, როგორც ჩანს, ნათესაობის აუცილებელ მომენტს სიყვარულიც შეადგენს.

C. ამ არასწორი სინთეზის კატეგორიას შეიძლება მიეკუთვნოს არა ადექვატურ სინთეზის მესამე ფორმაც, რომელსაც მოზარდი არასწორი აბსტრაქციის შედეგად, ზოგადი ცნების არასწორ "სინთეტიურ" იდენტიფიკაციას ახდენს; ნიშნის იდენტიფიკაციას შემცდარი სახით ახდენს, მაგალითად სხვადასხვა მავნე მომქმედ ბუნების მოვლენებისაგან დასაცავი ნივთის ცნების იდენტიფიკაციას ახდენს "საფრთხილის" ან "ღონის" იდეის სახით, თუმცა პრაქტიკულად ცნებას სავსებით სწორად ეუფლება.

12. სტიმულირებული , ობიექტიური, მაგრამ არა მტკიცე სინთეზი

შემდეგ საფეხურზე ქვეცნებათა გაერთიანების სტიმულიაციის შემთხვევაში მოზარდი აღწევს ქვეცნებების ნაწილის სინთეზირებას , მათი არსებითი ნიშნების ობიექტიურ სინთეზის სახით, მაგრამ შემდეგ ცონებრივ ოპერაციების კონტექსტში ეს სინთეზირებული ზოგადი ცნება " იშლება " და დაშლილი სინთეზი ისევ ქვეცნებათა ჯამის სახეს ღებულობს./ მაგ. ცხოველის ძალით მოძრავ საგნების და ადამიანის ძალით მოძრავ საგნების ორ ცნებას, მათი გაერთიანების სტიმულის მიღების შედეგ, ბავშვი აერთებს " ცოცხალი ძალით მოძრავ საგანთა " ცნებაში , მაგრამ შემდეგ ცონებრივ ოპერაციათა კონტექსტში ეს სინთეზი ისევ იშლება და ჯამისებური ცნების სახეს ღებულობს :"ცხოველის და ადამიანის ძალით მოძრავი საგნები" /

13. სტიმულირებული, მტკიცედ დაუფლებული ობიექტიური სინთეზი

ქვეცნებათა გაერთიანების სტიმულიაციით ბავშვი ისევ აღწევს ქვეცნებათა სინთეზირებას ზოგად ცნებაში, მათი არსებითი ნიშნების სინთეზის გზით და იმდენად მტკიცედ ეუფლება ამ " სინთეზიურ" ზოგად ცნებას, რომ საბოლოოდ ზოგად ცნებას ამ სახით ითვისებს, რის გამოც აღწევს მოცემულ სა-

სპეციფიური ნიშანს (მაგალითად მამოძრავებელი ძალის სხვადასხვა სახეების ცნებებიდან საფრანგეთო საშუალების ცნების განზოგადებას), რომელიც აღარ შეიცავს მამოძრავებელი ძალის ნიშანს: მასში არსებით ნიშნად სხვა მომენტია / სხვა ნიშანია გადაქცეული, რომელიც ქვეცნობების სპეციფიკას არ ქმნიდა - საფრანგეთო საშუალების ნიშანი /, მაშინ სხვისი დახმარების გარეშე ქვეცნობათა სინთეზირება, ე.ი. ზოგადი ცნების ადექვატური შემუშავება, გაძნელებულია. სამაგიეროდ ასეთ შემთხვევაში დიდ დახმარებას უწევს ბავშვს წეკითხვა, რომელიც მნიშვნელოვნად მის ყურადღებას ახალი არსებითი ნიშნის მიმართულებით. როგორც ჩანს მეორე შემთხვევაში სინთეზირების მთავარ სიძნელეს - თვალსაზრისის შეცვლის, - ახალი ნიშნის თვალსაზრისის მოშორების სიძნელე ქმნის.

4.

ცნებათა "სისტემის" / ლოგიკური მიმართებათა / დაუფლება.

წინამდებარე გამოკვლევაში მიღებულ მასალების საფუძველზე ცნებათა სისტემის დაუფლების განვითარების ეტაპების განხილვა შეიძლებელია, ვინაიდან დაყენებული ცდების საფუძველზე შესაძლებელია თითოეის

მხოლოდ იმის გამორკვევა, წვდება თუ არა მოზარდი ახალ ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებებს, ხოლო რას წარმოადგენს ცნებათა სისტემის "გაგების" იმ ექვივალენტის ფსიქოლოგიური ბუნება, რომელსაც აღწევს მოზარდი აღნიშნულ ლოგიკურ დამოკიდებულებათა წვდომამდის, ამას ჩვენი მასალა საკმარისად ვერ აშუქებს. ცნებათა "სისტემის" გაგების, ასე ვთქვათ, პრელოგიკურ ექვივალენტების ფსიქოლოგიური ბუნების გაშუქება სპეციალურ კვლევას მოითხოვს.

მიღებული მასალების საფუძველზე გამორკვეულად შეიძლება მხოლოდ შემდეგი ჩაითვალოს

1. მე-IV კლასამდის, როგორც ჩანს, ახალ ცნებათა შორის დამოკიდებულება გაგებულია არა ლოგიკურ დამოკიდებულებათა, არამედ თანმხლები რეალურ საგნობრივი დამოკიდებულებათა სახით. ცნებათა შორის ლოგიკური დამოკიდებულება და ფორმალური თვალსაზრისი მათ შორის დამოკიდებულების განხილვისას, მე-IV კლასამდის / ზოგადად / მიუწვდომელია, ხოლო ყოველდღიურ ცნებათა შორის დამოკიდებულებათა სწორი წვდომა /მაგ. სქემი არის ავეჯი, ზოგი ავეჯი არის სქემი, ავეჯი მეტია ვიდრე სქემი../ სასკოლო პერიოდის დასაწყისშივე გაპირობებულია, როგორც ჩანს, ამ დამოკიდებულებათა ემპირიული და არა ლოგიკური გაგებით.

ქვეცნებათა და გვაროვნულ ცნებას შორის ლოგიკურ მიმართებებიდან განსაკუთრებულ სიძნელეს

ბაეშვობის ქვეცნების საგნის გვაროვნულ ცნებისათვის მიკუთვნება წარმოადგენს; რიდესაც მოზარდმა უკვე იცის, რომ ქვეცნება შედის გვაროვნულ ცნებაში, რომ ოთხივე მოწოდებული ქვეცნება ერთად გვაროვნულ ცნებას შეადგენს, ის მაინც ვერ უწოდებს ქვეცნებების საგანს გვაროვნულ ცნებას : მაგ. მოტორიც მოძრავ სამომხმარებლო საშუალებას ვერ უწოდებს სატრანსპორტო საშუალების ცნებას. - იგი მოტორიც მოძრავი (" ველოსიპედი ") მხოლოდ ნაწილია სატრანსპორტო საშუალებათა (" ფარიკაობის "), მხოლოდ ოთხივე ქვეცნება ერთად (მოტორის, ბუნების, ცხოველის და ადამიანის ძალიან მოძრავი ერთად) არის სატრანსპორტო საშუალება (" ფარიკაობი ") ქვეცნებათა და გვაროვნულ ცნების შორის დამოკიდებულება ნაწილის და მთელის შორის საგნობრივი დამოკიდებულების ანალოგიურად არის წარმოდგენილი.

ჩვენი მასალის მიხედვით ყველაზე ადრე მისაწვდომი ხდება ბავშვისათვის რაოდენობითი დამოკიდებულება ქვეცნებათა და გვაროვნულ ცნების შორის (მაგალითად რომ სატრანსპორტო საშუალებები - " ფარიკაობი " - მეტია ვიდრე მაგალითად მოტორიანი მოძრავი სატრანსპორტო საშუალებები - " ველოსიპედი "), გაცილებით უფრო გვიან ხდება მისაწვდომი, ზემოდ აღწერილი ქვეცნების გვაროვნულისათვის მიკუთვნება (განსაკუთრებით I რიგის ქვეცნებების მიკუთვნება მე-III "იარუსის " გვაროვნულ ცნებისათვის)

1. მიღებულ სიტყვიერ დეფინიციიდან ბავშვი სრულიად ვერ გებულობს ახალი ცნების მნიშვნელობას, სრულიად ვერ წარმოუდგენია ,რა კონკრეტ საგნებს შეიძლება ეხებოდეს ეს ცნება ,თუმცა ყოველი ცალკე სიტყვა დეფინიციიდან მისთვის საკმაოდ ნაცნობია და გასაგებია.

რაც შეეხება მიღებული დეფინიციის შეფასებას , ამ უმდაბლეს საფეხურზე გასარჩევია მისი სამი სახე.

ა) დეფინიციას ბავშვი ვერ იმეორებს, ვერ იხსომებს.

ბ) დეფინიციას იმეორებს მის ცალკე სიტყვათა უაზრო გამეორების სახით

გ) დეფინიციას იმეორებს ,მაგრამ მექანიკურად და ძალიან მალე ივიწყებს.

2. თავდაპირველ მხოლოდ დაახლოებით სწორად გებულობს მოწოდებულ ცნების აზრს და ისიც იმდენად ბუნდოვანი ,გაურკვეველი, დიფუზური და ლაბილური იდეის სახით, რომ ამ გაგების შინაარსის ფიქსაცია ცნობიერებაში ბავშვს უჭირს, იგი ვერ იყენებს მას გონებრივ ოპერაციებში და ძალიან მალე სულაც " დაკარგავს". მიღებული "ცოდნა "გაქრება " ისე, რომ ბავშვი ისევ სრულიად ვერ წარმოიდგენს ახალი ცნების მნიშვნელობას. ამ რიგად ცნების ეს გაგება მომენტალური, წარმავალი პროცესის ხასიათს ატარებს.

3. დეფინიციის მიღებისთანავე ბავშვი სპონტანურად ეძებს "მაგალითს" კონკრეტ საგანს, რომ გასაგებად გახადოს თავისთვის ამ დეფინიციის მნიშვნელობა. მას თითქოს წყურია მიღებული "განყენებული" აზრის გათვალსაჩინოება; - გაგება მისთვის კონკრეტ საგნის წარმოდგენას ნიშნავს. მაგრამ ამ საფეხურზე ბავშვი წარმოიდგენს თუ არა რაიმე კონკრეტ საგანს /შესადარს თუ შეუდარებელს/, "ცნება" მაშინათვე მხოლოდ ამ კონკრეტი საგნის მნიშვნელობას ღებულობს და ამ დამახინჯებული მნიშვნელობით რჩება მის ცნობიერებაში.

ამ საფეხურზე გასარჩევია ცნების გაგების შემდეგი სახეები:

ა/ თუ დეფინიციის მიღებისას ბავშვმა შესატყვისი საგანი წარმოიდგინა /მაგალითად სატრანსპორტო საშუალება და ცნების განსაზღვრისას ავტო წარმოიდგინა/ მაშინ ცნება მისი ფართე მოცულობის ნაცვლად მის ერთ-ერთ ქვეკატეგორიის, ან ერთ ერთ (ე.ი. ...) კონკრეტი საგნის მნიშვნელობას ღებულობს.

ბ/ როდესაც თვით "მაგალითად" წარმოდგენილი საგანი არ შეეფერება მიწოდებულ ცნებას-მის მოცულობაში არ შედის /მაგალითად სატრანსპორტო საშუალება და ცნება - ფარზენდი - ქარხნის მანქანის სახით არის წარმოდგენილი/, მაშინ ცნების მნიშვნელობა სრულიად მახინჯდება.

4. თავდაპირველად ბავშვი დეფინიციიდან სწორ, თუმცა არა სავსებით გარკვეულად, საკმაოდ ბუნდო-

5. დასაწყისში მოზარდი სწორად და გარკვეულად გებულობს მიწოდებულ ცნების აზრს, მაგრამ კონკრეტული ოპერაციების შესრულებისას მას უჭირს "განყენებული" აზრის ფიქსაცია. იგი ვერ ეუფლება იდეურ ობიექტს, თვალსაჩინო კონკრეტ მასალის გარეშე მიღებულს, და ცდილობს მოახდინოს მიღებული ცოდნის "კონკრეტიზაცია, გათვალსაჩინოება და "ცნების" თითქოს საილუსტრაციოდ კონკრეტ საგანს წარმოიდგენს ამის შემდეგ, ცნება უკვე ამ საგნის, როგორც მისი რეზერვანტის სახით, აზრის წარმოდგენილი. ხოლო ცნების რეპრეზენტაცია მისი ნიშნის სახით კიდევ აღემატება ბავშვის ძალებს. ამ საფეხურზე ბავშვს უჭირს ახალი ცნების კონკრეტ საგნებზე გადატანა, ე.ი. ახალ ცნებებისათვის საგანთა შეკუმშვნება.

ამ რიგად ამ საფეხურზე მხოლოდ ვერბალურის სიბრტყეში ბავშვი ვერ წვდება იმას, რაც მისთვის უკვე აღვილი მისაწვდომია კონკრეტ მასალის კონტექსტში. კონკრეტ მასალიდან შემუშავებულ "იდეურ ობიექტს" ბავშვი უკვე / სხვისი დახმარებით / ეუფლება, ხოლო ვერბალური გზით / დეფინიციით / მოწოდებულს ვერ ეუფლება.

6. შემდეგ საფეხურზე ბავშვი უკვე ეუფლება დეფინიციის გზით მიწოდებულ "იდეურ ობიექტს" /არსებითი ნიშნებს / ცნებას ეხება იგი სწორად გებულობს არა მარტო დეფინიციის მიღებისთანავე. არამედ

საბოლოოდ ინარჩუნებს მის ცაგებას და არსებით ნიშნის თვალსაზრისს ადარ სტოვებს და თვით კონკრეტ საგნების წარმოდგენისას. ეს საფეხური უფრო ადრე მიიღწევა იმ კონკრეტ ცნებათა მიმართ, რომლის საგნის წარმოდგენა ცნების ნიშნიდან უფრო ადვილია, ხოლო უფრო გვიან იმ ცნებათა მიმართ, რომლის საგნის წარმოდგენა, ნიშნიდან გამოსვლით, უფრო ძნელია.

ამ საფეხურის მიღწევის შემდეგ მოზარდი მაღე აღწევს ვერბალური გზით მოწოდებულ ცნებათა დაუფლების იმ დონეს, რომელიც მიღწეული აქვს ცნებების კონკრეტ მასალიდან შემუშავებისას / გზა " ქვევიდან ზევით"/, თუმცა უეჭველია, რომ ვერბალური გზით მოწოდებულ ცნებათა, აღნიშნულ დაუფლებას, ჩვენ ცდაში, ხელს უწყობს მოწოდებულ ცნებათა სპეციფიურობა : ცნების კონკრეტი მასალა ბავშვებისათვის იმთავითვე ნაცნობია ყოველდღიურ გამოცდილებიდან.

რთულს, შინაარსეულად განსაზღვრულს " ინტელექტუალურ ოპერაციას" წარმოადგენს.

მართალია, მიუხედავად იმისა, რომ ადრინდელმა დასავლეთის მეცნიერებაში კლასიკურად ცნობილმა შრომებმა, დაედებითი როლი შეასრულეს ცნების შემუშავების ასოციაციონისტური გაგების მექანიზმთან ბრძოლაში და ექსპერიმენტალურად დაასაბუთეს ამ პროცესის პროდუქტული და არა რეპროდუქტული ხასიათი და მისი განსაზღვრულობა დასმული ამოცანით და სხვა +/, მაგრამ არსებითად, ასოციაციონისტური გაგება შეიცვალა. თუმცა სხვა, მაგრამ, ისევ, ძირითადში, მექანისტური გაგებით, რომლის თანახმად ცნების შემუშავების ფსიქოლოგიური არსი დაიყვანება დასმული ამოცანით გამოწვეული დეტერმინაციის ნიადაგზე, შედარებით მარტივ, ფსიქიურ ფუნქციათა ამოქმედებაზე, რომლთა შორის გადამწყვეტ როლს ე.წ. " სუქცესიური ყურადღება " და მის მეხებით საგანთა ცალკე თვისებების / " ნაწილობრივი შინაარსების " / დაკვირვება / beachten / ასრულებს. ცნების შემუშავებისათვის გადამჭრელი მნიშვნელობის მომენტი-საგნების ზოგად თვისებათა აბსტრაქცია ამ გაგების თანახმად მხოლოდ / „ausschlisslich / ყურადღების ამ თავისებური მიმართულების შედეგია, ხოლო ყურადღების ეს მიმართულებაც გარედან არის განსაზღვრული. ერთი სიტყვით საგანთა კატეგორიის

+/ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ამ მხრივ ურთიერთ გაგებინების " ფუნქციონალური მოშენტის"/ე.ი.კომუნიკაციური განწყობის/როლის დადასტურება ცნების შემუშავებაში.

ბული/. ეს პროცესი მიმართულია მოცემულ "საგანთა ვითარების" /Sachverhalt/ შემეცნებაზე და ამ Sachverhalt-ის, ამ საგანთა ობიექტიური ბუნების შესაფერისად წარიმართება. ამიტომაც სანამ მოზარდი არ მიაღწევს შემეცნების ამ დონეს /Sachverhalt-ის ობიექტიური არსის წვდომის ტენდენციას და უნარს/, იგი ვერ აღწევს ცნების შემუშავებას, თუმცა მას დაუფლებული აქვს ყველა ის ცალკეული ოპერაციები და მომწიფებული აქვს ყველა იმ ელემენტარულ "ფუნქციების" ამოქმედების უნარი, რომელნიც აღნიშნული ტრადიციული გაგების თანახმად, ცნების შემუშავების არსს წარმოადგენენ; საგანთა ჯგუფისათვის საერთო, საგნის ცალკე, თვალსაჩინო თვისებებისათვის ყურადღების მიქცევა და მათი იზოლაცია, რომ სკოლის წინარე ასაკში სავსებით მისაწვდომია, თანამედროვე ფსიქოლოგიაში აღარ არის სადავო, ამას უდავოდ ამტკიცებს, როგორც აბსტრაქციის ცდების მთელი რიგი /D. Katz, Kuenburg, Eliasberg და მრავალი სხვა/, ისე პროფ. დ. უზნაძის ცნობილი სპეციალური გამოკვლევა ცნების განვითარების შესახებ. მაგრამ ამ ასაკში ნამდვილი ცნების დაუფლების შესახებ დღეს უკვე ლაპარაკი არ შეიძლება.

საქმე ის არის, რომ ცნების შემუშავების არსს, ამ პროცესში/ცნების შემუშავებაში/ გამოყენებული ცალკე ფსიქიური ოპერაციები/ "ნაწილობრივი შინაარსის" აღქმა, აბსტრაქცია და სხვა /კი არ

შეადგენენ . არამედ რთული, შემეცნებითი ხასიათის ინტელექტუალური ოპერაცია , რომლის ძირითადი სპეციფიკა საგნის არსის შემეცნებაში და მის ობიექტივაციაში მდგომარეობს. იმისათვის, რომ სუბიექტმა შეიმუშავოს , რომ წვდეს საგნის არსს , არ არის საკმარისი გარკვეული მიმართულების მიცემაც მის ყურადღებისათვის ! არსებითი ნიშნის წვდომა საგნის შემეცნებას გულისხმობს, ე.ი. იმეორებს რთული ინტელექტუალური აქტს და არა მხოლოდ ყურადღების გარკვეული მიმართულების გამო საგნის " ნაწილობრივი შინაარსის " აღქმას !. ჩვენ ზემოდ გავითვალისწინეთ ის რთული და გრძელი გზა, რომელსაც გაივლის მთელი სასკოლო პერიოდის განმავლობაში საგნის არსის ასახვის ტენდენცია და ამის უნარი, თუმცა " ნაწილობრივი შინაარსის " /საგნის თვალსაჩინო თვისების / აღქმის და მისი აბსტრაქციის უნარი უკვე სკოლის წინაშე ასაკში არის განვითარებული.

ცნების შემუშავების განვითარების მთელი სურათი, რომელიც წინამდებარე შრომაშია გათვალისწინებული, ყოველ ნაბიჯზე ეწინააღმდეგება აღნიშნულ დებულებას , რომლის თანახმად არსებითი ნიშნის წვდომა საგანში, უბრალოდ ყურადღების სწორი მიმართულებით მიქცევის შედეგია. ჩვენ დავინახეთ-ზემოდ, რომ არსებითი ნიშნის გაგება ეითარება და ამ განვითარებაში ნიშნის წვდომა გაივლის მისი / ნიშნის /გაგების სიღრმის და აქტივაციის დიდ გრადაციას დაწყებული სუბიექტიურად გარდაქმნილი და შემდეგ ზერელე

ნიშნების „მაგი" საერთოობის" მიხედვით აბსტრაქცია.

წინამდებარე შრომის შედეგების თანახმად კი ცნების შემუშავების ფსიქოლოგიური ბუნების, მის ფსიქოლოგიური შინაარსის ძირითადს, არსებითს, კონსტიტუტურ მომენტს, საგნის არსის, საგნის არსებითი /აუცილებელი/ ნიშნის, როგორც ასეთის, ძიებისა და ასახვის სპეციფიური ფსიქოლოგიური პროცესი შეადგენს.

ზემოდ ჩვენ გავითვალისწინეთ ამ სპეციფიური პროცესის -ცნებაში არსებითი ნიშნის ძიების და წვდომის პროცესის- განვითარება მთელი სასკოლო პერიოდის განმავლობაში /იხ. ზემოდ დასკვნა-ცნების შემეცნებითი ფუნქციის განვითარების შესახებ/.

3.

წინამდებარე შრომის შემდეგს, ძირითადი ხასიათის - ზოგადფსიქოლოგიურ რეზულტატს, ცნებათა განზოგადოების - ზოგადი, შაბლონური ცნების შემუშავების - პროცესს, ფსიქოლოგიური ბუნების გაშუქება შეადგენს.

როგორც ვდებილობდით ამის ჩვენებას შრომის I ნაწილში /იხ. საკითხის დაყენება და მეთოდი/, ცნების განზოგადოების, ე.ი. კერძო ცნებებიდან ზოგადი ცნების შემუშავების პროცესი, თანამედროვე ექსპერიმენტალურ ფსიქოლოგიაში,

გენს. ცოცხალი ძალით მოძრავი საგნების ცნებაში შენახულია ორივე ქვეცნების არსებითი ნიშანი, ადამიანის და ცხოველის ძალის საშუალებით მოძრაობა, ოღონდ შენახულია უფრო ღრმა გაგების სახით.

ასევითვე მდგომარეობს აქვს ადგილი ჩვენი ძველის ცნებების მეორე წყვილის შემთხვევაში: მანქანით და ბუნების ძალით მოძრავ საგანთა ცნებების გაერთიანება ხდება " უსულო ძალით " ან " არა ცოცხალი ძალით " ან " არაორგანიზმის ძალით " მოძრავ საგანთა ცნებაში.

საგნის უფრო ღრმა გაგება ზოგად ცნებაში, ვიდრე მის ქვეცნებებში, კიდევ უფრო ნათლად ჩანს ჩვენი მე -II მეთოდის რელიატიურ ცნებების მაგალითზე: სამი ქვეცნების — ნათესავების, პირადი ნაცნობის საფუძველზე დაახლოვებულ / -და-კავშირებულ " / და უცნობი / არა დაკავშირებულ /, მაგრამ ერთად მყოფი ადამიანების ცნებებზე აგებულ ორ ცნებაში - სუბიექტი იქმნება ადამიანთა შორის "შინაგანი კავშირის" და მხოლოდ " გარეგანი დაკავშირების " ცნებებს / იხ. ზემოთ მე-III ნაწილი /, რაც მოცემულ მიმართებათა / ადამიანთა შორის მოცემულ დამოკიდებულებათა / გაცნობით უფრო ღრმა გაგებას წარმოადგენს, ვიდრე ქვეცნებებში მოცემული აგება.

4.

წინამდებარე შრომაში კიდევ ერთხელ დადასტურდა პროფ. დ. უზნაძის მიერ ექსპერიმენტალურად დამტკიცებული და შემდეგ განსაკუთრებით Выготский-ს მიერ ხაზგასმული, ცნების დაუფლების სიჭვის გაგებასთან გაიგივების +/ გავრცელებული შეხედულების წინააღმდეგ წამოყენებული დებულება, ცნების " ფუნქციონალური ექვივალენტის " შესახებ, რომლის თანახმად ნამდვილი ლოგიკური ცნების დაუფლება არა მხოლოდ მის სწორ პრაქტიკულ გამოყენებას, არამედ მის ობიექტივაციას გულისხმობს, ხოლო განვითარების დაბალ საფეხურზე, ვიდრე მოზრდილებს ნამდვილი ლოგიკური ცნების დაუფლება, მის ფუნქციას ადამიანთა შორის ურთიერთობაში, ცნების " ფუნქციონალური ექვივალენტი " ასრულებს I, ე.ი. " პრაქტიკულად " სწორად გაგებული, მაგრამ არა ობიექტივაციის ქმნილი " ცნება "++/

წინამდებარე შრომაში ეს დებულება საკმაოდ დადასტურდა. როგორც ზემოდ დავინახეთ

+/ იხ. ზემოდ I ნაწილი - საკითხის დაყენება.

++/ იხ. ზემოდ საკითხის დაყენება / I ნაწილი /

ცნების დაუფლების განვითარება სასკოლო პერიოდის განმავლობაში. პრაქტიკულად სწორად დაუფლებულ ცნებათა ობიექტივაციის განვითარებაში გამოიხატება.

ცნების შემადგენლობის ყველა ძირითად მომენტების პრაქტიკულად სწორი დაუფლება ბევრად უსწრებს წინ ამ მომენტების ობიექტივაციას / კლასიფიკაცია, გონებრივი ოპერაციების შესრულება ახალ ცნებებით, ცნებების ტრანსპოზიცია ახალ მასალაზე, ჯერ სპეციფიური, მერე არსებითი ნიშნის დაუფლება და სხვა /. და ყოველი მაგის ობიექტივაცია გრძელ და რთულ ონტოგენეტურ გზას გაივლის მთელი სასკოლო პერიოდის განმავლობაში.

——————/ 000 ——————

1935-1938 წ.წ. ქ.ცფილისი

11.V- 1938 წ.